Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8570661
Centre d'intérêt: 751

Québec (Province) Direction de l'évaluation pédagogique.

Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, primaire, classe de 2e : lecture, écriture, oral / [Direction générale du développement pédagogique, Direction de l'évaluation pédagogique]. -- [Québec] : La Direction générale, c1984.
157 p. : ill. ; 22x29 cm.

Titre de la couv. Code: 16-7214.

ISBN 2-550-07266-9

Descripteur(s): *Français (Langue) *Langue maternelle *Instrument d'évaluation *Evaluation formative *Lecture *Ecriture *Expression orale *Guide de l'enseignant *Primaire (Niveau)

La démarche d'évaluation formative permet à l'enseignant de recueillir des informations, de les analyser et de les interpréter: c'est la mesure. Il peut donner ensuite son opinion sur le cheminement de l'élève en rapport avec l'habileté à développer: c'est le jugement. Puis enfin, il choisit des interventions cohérentes avec ce qui précède: c'est la décision. Le document contient divers instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français, langue maternelle, pour la deuxième année du primaire. C'est un guide destiné à l'enseignant qui doit évaluer ses élèves en lecture, écriture et communication orale.

Les deux premières parties du document comprennent chacune deux sections: une pour l'enseignant, une pour l'élève. La démarche pour évaluer les habiletés à lire et a écrire est la même: elle requiert mesure, jugement, décision. Le guide fournit à l'enseignant des conseils pratiques pour réaliser cette démarche. La troisième partie, sur l'oral, ne comprend qu'une section. On fournit à l'enseignant, d'une part, des informations sur la situation d'évaluation, sur la manière d'observer et de porter un jugement et, d'autre part, deux types d'instruments: un tableau qui permet de planifier les situations d'évaluation et huit grilles d'observation. Les textes de lecture pour la deuxième année sont: un bon tour à mes parents; l'aventure des chatons de Pierre; soignons nos bobos; la fête du terrain de jeux. Les projets d'écriture suggérés sont: une lettre au père Noël; qui suis-je? quelle histoire, je fais un reportage.

Type de document: d

16-7214

INSTRUMENTS POUR L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

- LECTURE
- ÉCRITURE
- ORAL

- PRIMAIRE
  Classe de 2e

Québec

EDMQ 85706-01

INSTRUMENTS POUR L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

- **LECTURE**
- **ÉCRITURE**
- **ORAL**

Direction générale du développement pédagogique
Direction de l'évaluation pédagogique

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1984

ISBN 2-550-07266-9

Dépôt légal - deuxième trimestre 1984

TABLE DES MATIÈRES

Page

AVANT-PROPOS

PREMIÈRE PARTIE: LECTURE 1

1. INTRODUCTION 3

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT 5
   - UN BON TOUR À MES PARENTS 7
   - L'AVENTURE DES CHATONS DE PIERRE 11
   - SOIGNONS NOS BOBOS 15
   - LA FÊTE DU TERRAIN DE JEUX 19

3. PARTIE DE L'ÉLÈVE 23
   - UN BON TOUR À MES PARENTS 25
   - L'AVENTURE DES CHATONS DE PIERRE 29
   - SOIGNONS NOS BOBOS 37
   - LA FÊTE DU TERRAIN DE JEUX 43

Page

DEUXIÈME PARTIE: ÉCRITURE 51

1. INTRODUCTION 53

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT 55
   - TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT 56
   - 1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE 67
   - 2e CRITÈRE: LES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS 71
   - 3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS 78
   - 4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS 83
   - 5e CRITÈRE: LA CONVENANCE DU TEXTE 90

3. PARTIE DE L'ÉLÈVE 95
   - UNE LETTRE DU PÈRE NOËL 97
   - QUI SUIS-JE? 99
   - QUELLE HISTOIRE! 103
   - JE FAIS UN REPORTAGE 107

Page

TROISIÈME PARTIE: ORAL 113

1. INTRODUCTION 115

1.1 POURQUOI ÉVALUER LA COMMUNICATION ORALE? 115

1.2 COMMENT ÉVALUER L'ORAL? 115

1.3 LES INSTRUMENTS PROPOSÉS DANS CE GUIDE 115

2. OBSERVER LES FAITS 116

2.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION 116

2.1.1 Dans quelles situations observer? 116

2.1.2 Connaître la situation d'évaluation 116

2.2 L'OBSERVATION EN SITUATION DE COMMUNICATION 117

2.2.1 Des moyens qui facilitent l'observation 117

2.2.2 S'entraîner à l'observation 118

2.2.3 Les élèves peuvent participer à l'observation 118

3. ÉVALUER L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT 120

3.1 FORMULER UN JUGEMENT GLOBAL 120

3.2 PORTER UN JUGEMENT SUR CHAQUE COMPORTEMENT 121

3.3 APPRÉCIER LE PROGRÈS RÉALISÉ PAR L'ÉLÈVE 123

4. DÉCIDER DES INTERVENTIONS À FAIRE 124

4.1 INFORMER ADÉQUATEMENT 124

4.2 FAIRE DES INTERVENTIONS SUSCEPTIBLES D'ACCROÎTRE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT 124

Page

5. DES INSTRUMENTS POUR FACILITER L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT 126

5.1 RELEVÉ DES SITUATIONS D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT 126

5.2 GRILLES D'ÉVALUATION 128

5.2.1 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression de sentiments, de goûts, de préférence, d'émotions, de souhaits 128

5.2.2 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression d'opinions 132

5.2.3 L'observation du discours à caractère informatif 135

5.2.4 L'observation du discours à caractère incitatif: faire agir 138

5.2.5 L'observation du discours à caractère incitatif: convaincre 141

5.2.6 L'observation du discours ludique et poétique 144

5.2.7 L'observation de l'habileté à adapter son discours à l'interlocuteur 147

5.2.8 L'observation de l'habileté à adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication 153

AVANT-PROPOS

Le Guide d'évaluation en classe de Français langue maternelle précisait l'orientation fondamentalement nouvelle du programme[1].

En communication orale l'objectif est d'accroître l'habileté à communiquer ses connaissances, ses sentiments, ses opinions, son monde imaginaire et à expliquer son point de vue dans des situations de plus en plus variées et à l'intention d'interlocuteurs, eux aussi, de plus en plus variés.

En lecture, il s'agit d'amener l'élève à être un lecteur efficace qui peut utiliser le texte pour accéder à de nouvelles connaissances sur le monde qui l'entoure, pour savoir comment fabriquer et comment utiliser un objet, pour connaître les goûts, les sentiments et les opinions d'autres individus confrontés aux mêmes réalités que lui et pour accéder à une vision intuitive, symbolique, imaginaire du monde.

En communication écrite enfin, l'objectif est de développer chez l'élève l'habileté à construire un message qui répond à ses besoins de communication, qui est compréhensible par celui à qui il est destiné et qui est conforme aux conventions orthographiques et syntaxiques reconnues par l'usage.

Comme ces objectifs commandent des moyens nouveaux de mesure des apprentissages, des exemples sont apportés dans le présent document pour faciliter la tâche de l'enseignant.

Tel qu'annoncé dans le Guide d'évaluation aux pages 4 et 5, l'ensemble des instruments proposés sont regroupés en six fascicules, soit un par année. Chacun comprend trois parties:

1) la lecture
2) l'écriture
3) l'oral

Dans tous les cas, il s'agit bien sûr d'exemples qui peuvent être utilisés tels quels ou qui peuvent être modifiés pour répondre davantage aux besoins des enseignants.

---

1. M.E.Q., Direction de l'évaluation pédagogique, 1983, code: 16-7220-06.

PREMIÈRE PARTIE: LECTURE

1. INTRODUCTION

La démarche d'évaluation formative permet à l'enseignant de recueillir des informations, de les analyser et de les interpréter: c'est la *mesure*. Il peut donner ensuite son opinion sur le cheminement de l'élève en rapport avec l'habileté à développer: c'est le *jugement*. Puis enfin, il choisit des interventions cohérentes avec ce qui précède: c'est la *décision*.

Dans les exemples qui suivent, le jugement n'est pas mentionné de façon explicite. On peut cependant le supposer selon la nature des décisions prises.

Les textes suggérés pour la 2e année, sont les suivants.

- Un bon tour à mes parents.
- L'aventure des chatons de Pierre.
- Soignons nos bobos.
- La fête du terrain de jeux.

Cette première partie comprend deux sections: une pour l'enseignant, une autre pour l'élève.

À NOTER QUE LES TEXTES DES ÉLÈVES POUR LA LECTURE SONT PAGINÉS EN HAUT POUR L'ENSEIGNANT, À LA SUITE DES AUTRES PAGES DU DOCUMENT.

UNE AUTRE PAGINATION APPARAÎT AU BAS POUR L'ÉLÈVE AFIN QUE LES NUMÉROS DE PAGES CORRESPONDENT À CEUX QUE L'ON RETROUVE DANS LES TEXTES.

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT

UN BON TOUR À MES PARENTS

DESCRIPTION DU PROJET

Un bon tour à mes parents est un texte dans lequel sont décrits les tours qu'une fillette a joués à ses parents. Le but du projet est d'exécuter sur un dessin les tours décrits dans le texte.

LE TEXTE

Contenu informationnel

Le texte se présente comme un texte informatif et ludique: il s'agit d'une description de gestes et le but de cette description est d'amuser. Le contexte est familier, toutes les actions se passent dans une cuisine et portent sur des objets qu'on y trouve habituellement.

Contenu linguistique

Le texte comprend cent vingt-cinq mots et les phrases contiennent de sept à dix-neuf mots. Leur construction est simple, une ou deux propositions. Le lecteur peut suivre le déroulement linéaire du texte pour repérer les informations et exécuter la tâche; quelques phrases contiennent une seule information et quelques-unes en contiennent deux.

Les mots font partie du vocabulaire oral des enfants. Pour déterminer si ces mots sont familiers à l'écrit, l'enseignant pourra consulter la liste qui suit et indiquer quels mots sont familiers parce qu'ils ont déjà été lus fréquemment et lesquels sont plus nouveaux. On estime qu'un texte qui contient 60% de mots familiers et 40% de mots nouveaux permet d'évaluer adéquatement l'habileté à lire des élèves de première et de deuxième année.

Liste des mots contenus dans le texte:

mots outils	mots porteurs de sens	
un-une	bon	trois
à	tour	assiettes
mes	parents	a placé(es)
ma	soeur	les (pronom)
mon	Louise	tapis
souvent	joue	deux
des	après-midi	fourchettes
cet	il n'y avait	chaise
la	personne	a dessiné
elle	maison	monstre
dans	est entrée	réfrigérateur
et	cuisine	chaudière
son	a mis	remplie
le	chapeau	eau
ensuite	four	dessus
de	a décidé	porte
qui	planter	a
sur	crayon	drôles
plus tard	gâteau	idées
pour finir	était	imagine
ce que	table	père
en	a pris	mère
		ont dit
		entrant

L'intention et la tâche

L'intention qui oriente la lecture de ce texte est de trouver quels tours Louise a joués à ses parents. L'enseignant saura dans quelle mesure les élèves ont pu réaliser cette intention, pourra observer comment ils ont exécuté la tâche. Celle-ci consiste à illustrer sur un dessin les informations lues.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Objectifs

Cette situation permet d'évaluer dans quelle mesure les élèves peuvent tirer des informations d'un texte compte tenu d'une intention de lecture. En particulier, elle permet d'observer comment les élèves utilisent en situation de lecture leur connaissance des mots, du système grapho-phonétique et du contexte.

Mise en situation

Pour intéresser les élèves à lire ce texte et pour les mettre sur la piste de ce qu'il contient, l'enseignant pourra organiser un échange oral au cours duquel les élèves raconteront des tours qu'ils ont déjà joués. Cet échange peut se faire en petits groupes.

Puis, l'enseignant peut présenter Louise qui elle aussi a joué des tours. On peut faire le lien entre certains tours racontés par les enfants, en particulier, les tours qui ont eu lieu dans la cuisine, et le texte. L'enseignant présente le dessin qui illustre la cuisine de Louise et présente le texte: la soeur de Louise raconte les tours que celle-ci a joués chez elle. Elle présente clairement la tâche qui consiste à exécuter sur le dessin de la cuisine, les tours qui sont racontés dans le texte.

Réalisation

L'enseignant laisse aux élèves tout le temps dont ils ont besoin pour effectuer la tâche; il explique la tâche à ceux qui n'auraient pas saisi ce qu'on attend d'eux ou qui ne seraient pas familiers avec de telles tâches. On peut profiter de cette situation pour observer certains élèves qui éprouvent des difficultés à lire pour savoir si leurs difficultés viennent d'une mauvaise compréhension d'ensemble du projet ou de la tâche, d'une connaissance insuffisante du système grapho-phonétique, d'une incapacité à reconnaître des mots déjà lus dans d'autres contextes ou d'une difficulté à faire le lien entre le dessin, le contexte et les mots à lire.

Objectivation

L'activité d'objectivation peut se faire en grand groupe ou en petits groupes. Dans le premier cas, l'enseignant reconstitue sur le dessin les tours décrits dans le texte, en prenant le temps de demander aux élèves comment ils ont su quels mots et quels groupes de mots leur ont servi à trouver l'information.

Si le travail se fait par petits groupes, les élèves comparent leurs dessins et, s'ils n'ont pas illustré les mêmes gestes, ils retournent au texte pour vérifier ce qu'ils ont lu et comment ils ont lu.

Analyse - Interprétation - Décision

Voici la liste des dessins que les élèves devraient exécuter sur l'illustration de la cuisine:

- un chapeau dans le four,
- un crayon planté dans le gâteau sur la table,
- trois assiettes sur le tapis,
- deux fourchettes sur une chaise,
- un monstre dessiné sur le réfrigérateur,
- une chaudière remplie d'eau sur le dessus de la porte.

Après avoir déterminé pour chaque élève le nombre de dessins réussis, l'enseignant peut analyser les dessins de certains élèves, ceux qui n'ont pas réussi un nombre satisfaisant de dessins.

Cette analyse permet de voir si l'élève n'a pas repéré l'ensemble de l'information ou une partie seulement. Par exemple, pour le deuxième tour, il se peut qu'un élève n'ait rien dessiné, qu'il ait dessiné un crayon planté dans le gâteau qui est sur l'armoire ou qu'il ait dessiné un autre objet, une bougie ou un chiffre sur le gâteau. Cette observation permet de déceler les mots ou les expressions qui ont fait problème pour cet élève et de formuler des hypothèses: l'élève n'a pas lu la phrase jusqu'au point et a dessiné un crayon sur le gâteau qui est sur l'armoire ou n'importe où, l'élève n'a pu lire le mot "crayon" et a dessiné un objet qui lui semblait vraisemblable, étant donné le contexte. Ou si un élève n'a pu dessiner les derniers tours, il se peut que sa lecture soit correcte mais trop lente.

Il est important pour l'enseignant de procéder à une analyse approfondie des erreurs des élèves qui lisent peu et de manière plutôt inefficace. On peut en dégager des faiblesses dans l'apprentissage et de là, décider d'interventions qui aideront les élèves à surmonter leurs difficultés.

Par exemple, si un élève a de la difficulté à lire des mots nouveaux, on peut l'aider à trouver des syllabes connues dans ces mots, à faire des comparaisons des syllabes observées dans des mots familiers et les syllabes contenues dans les mots nouveaux, à se référer au contexte (le dessin et les autres mots de la phrase) pour s'aider dans sa recherche de sens. Si un élève ne reconnaît pas des mots déjà appris quand ils sont placés dans un autre contexte, on peut l'aider à déceler des indices (lettres, groupes de lettres ou syllabes de ce mot) qui lui feront reconnaître dans un autre contexte.

Souvent aussi, au cours de l'activité d'objectivation, l'enseignant recueille des informations sur la manière des élèves; à cette occasion, il peut faire faire des observations, faire prendre conscience de stratégies inefficaces et donner des exercices de manipulations qui aideront les lecteurs en difficulté.

L'AVENTURE DES CHATONS DE PIERRE

DESCRIPTION DU PROJET

Le projet consiste à faire le reportage d'un événement en associant à chaque partie du récit l'illustration qui convient.

LE TEXTE

Contenu informationnel

Le texte décrit en six paragraphes les aventures arrivées à des chatons. Le récit devrait être aisé à lire par des enfants qui ont l'expérience des livrets qu'on leur propose en début d'apprentissage.

Contenu linguistique

Le récit est divisé en six paragraphes de une à trois phrases. La structure des phrases est relativement simple: la plupart des phrases contiennent une seule proposition; deux phrases contiennent deux propositions. Le texte contient cent trente mots familiers à l'oral et bon nombre d'entre eux sont familiers à l'écrit pour des élèves de deuxième année. Voici la liste de ces mots; l'enseignant pourra vérifier la proportion de mots déjà lus fréquemment et la proportion de mots nouveaux. Ces proportions devraient être respectivement de 60% et de 40% pour que le texte soit compréhensible par la majorité des élèves. Il pourra modifier le texte ou les illustrations s'il le juge nécessaire pour que le texte soit plus à la portée de ses élèves.

Liste des mots contenus dans le texte: L'aventure des chatons de Pierre

mots outils		mots porteurs de sens	
il	son	est arrivé	pendant
une	tous	aventure	nuit
aux	les	chatons	a changé
de	en	Pierre	place
la	pendant	semaine	sac d'école
et	ce	dernière	père

mots outils		mots porteurs de sens	
ses	des	chatte	lendemain
un	devant	a eu	s'est rendu
	quelle	quatre	école
dans		petits	travaille
du		chats	classe
elle		parents	entendait
le		regardent	miauler
du		souvent	a ouvert
à		les (pronom)	élèves
l'		trouvent	ont ri
où		beaux	voyant
		jour	temps
sa		a mis	mère
en		tiroir	attendait
alors		bureau	porte

L'intention et la tâche

Il s'agit pour les élèves de choisir le dessin qui convient à chaque partie du texte pour en faire un reportage qui pourrait être envoyé au journal de l'école

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Objectifs

Cette situation permet d'évaluer le degré de maîtrise de l'habileté à lire. En particulier, elle permet d'observer dans quelle mesure les élèves utilisent les connaissances acquises jusque-là dans une nouvelle situation de lecture et quelles stratégies ils utilisent pour effectuer une tâche qui exige la lecture d'un texte.

Mise en situation

Il est nécessaire de faire précéder la lecture du texte d'une activité qui suscite l'intérêt et permet aux élèves d'anticiper le contenu du texte qu'ils vont lire.

Dans cette situation, l'activité d'amorce peut être un échange oral sur des aventures arrivées aux élèves de la classe qui ont eu des chatons ou une activité orale pendant laquelle les élèves tentent d'imaginer ce qui a pu arriver aux chatons de Pierre.

L'enseignant présente ensuite le texte et explique la tâche à effectuer. Il s'agit de repérer, parmi les illustrations, celles qui représentent ce qui est écrit dans le texte. Il est bon d'avertir les élèves qu'il y a plus d'illustrations qu'ils n'en ont besoin; ils devront donc les examiner attentivement et bien lire le texte pour trouver celles qui conviennent.

Réalisation

L'enseignant donnera aux élèves tout le temps nécessaire pour effectuer la tâche.

Pendant que les élèves exécutent leur travail, il peut observer certains d'entre eux à propos desquels il a besoin d'informations précises; il peut obtenir ces informations en observant directement leur manière d'organiser leur travail ou en interrogeant ceux qui éprouvent des difficultés. Voici quelques pistes d'observation:

- comment l'élève s'y prend-il pour effectuer la tâche:
  - . il souligne les informations importantes;
  - . il fait une lecture complète du texte avant d'entreprendre la tâche;
  - . il relit le texte au complet chaque fois qu'il a trouvé un dessin;
  - . il examine d'abord les dessins et cherche ensuite dans le paragraphe les informations qui confirment son hypothèse;
  - . il a de la difficulté à repérer l'endroit où il est rendu;
  - . etc.
- quand il éprouve de la difficulté à lire un mot ou une partie de phrase:
  - . il cherche des syllabes connues;
  - . il lit chaque lettre;
  - . il lit plus loin et revient ensuite;
  - . il cherche un dessin qui contient des informations déjà lues;
  - . il essaie plusieurs mots jusqu'à ce qu'il trouve celui qui a du sens dans le contexte;
  - . il reste en panne sans demander d'aide;
  - . il demande de l'aide avant d'avoir fait des essais;
  - . il fait des essais et demande une confirmation;
  - . etc.

Objectivation

L'activité d'objectivation vise dans un premier temps à permettre aux élèves de vérifier s'ils ont trouvé les illustrations qui conviennent. Surtout, et c'est le but de cette activité, elle devrait permettre aux élèves de comparer leur manière d'effectuer la tâche et leur manière de résoudre les difficultés rencontrées. L'enseignant peut poser des questions comme celles-ci:

- comment as-tu fait pour savoir que c'était la bonne illustration?
- quels mots t'ont aidé à trouver l'illustration?
- comment as-tu fait pour lire ce mot que tu lisais pour la première fois?

Analyse - Interprétation - Décision

L'enseignant vérifie les travaux des élèves afin de déterminer lesquels ont réussi avec une relative aisance et lesquels ont éprouvé des difficultés nombreuses. Il peut cerner avec plus de précision les difficultés de ces élèves en examinant leur travail. Voici un tableau des réponses possibles et quelques hypothèses permettant de comprendre les erreurs faites.

1. dessin avec une chatte et quatre chatons	Si un élève a choisi le dessin avec trois chatons, il est probable qu'il n'ait pas porté attention au nombre de chats ou qu'il n'ait pas su lire "quatre". Si un élève a mis une autre illustration, il faudra objectiver avec lui et voir quels indices l'ont guidé dans son choix.

2. dessin avec Pierre et ses parents	Si un élève a placé le dessin avec quatre personnes, il faudra voir avec lui pourquoi: peut-être a-t-il compris que Marie-Paul fait partie de la famille de Pierre alors qu'elle est présentée comme une amie; peut-être a-t-il choisi un dessin qui évoquait sa propre famille.
3. dessin avec les chatons dans un tiroir	Si un élève a choisi l'illustration où les chatons sont sur le bureau, il est possible qu'il n'ait pas su lire le mot tiroir.
4. dessin où la chatte dépose les chatons dans un sac d'école	Si un élève a choisi l'illustration dans laquelle la chatte transporte les chatons dans un chapeau, soit qu'il n'ait pas lu la deuxième phrase du paragraphe, soit qu'il n'ait pu lire "sac d'école". Si un élève a choisi une autre illustration, l'enseignant l'interrogera pour déterminer ce qui a guidé son choix.
5. dessin dans lequel il y a le père de Pierre en classe ouvrant son sac d'école	Cette information est en rapport avec la précédente; un élève qui n'aurait pas su lire "sac d'école" a pu choisir le dessin dans lequel le père tient un chapeau.
6. dessin de la chatte devant la porte de l'école	Si un élève a choisi le dessin d'une personne devant l'école, il a pu sauter les mots "des chatons" ou être incapable de lire "la mère des chatons".

Il est important de prendre le temps d'interroger les élèves qui n'ont pas repéré les dessins qui illustraient les informations du reportage. Il se peut que ces élèves n'aient pas des stratégies de lecture efficace comme il est pensable qu'ils aient perçu autrement le projet de lecture.

Si l'enseignant, après avoir examiné les réponses, constate qu'un élève a omis de lire les informations importantes comme le nombre de chatons ou l'endroit où la chatte les a placés, il pourra l'aider à prendre conscience de ce fait et lui proposer d'autres situations semblables.

Si un élève a fait plusieurs erreurs parce que le texte contenait plusieurs mots inconnus pour lui, il l'aidera à reconnaître dans ces mots d'autres mots connus ou des syllabes lues dans d'autres mots. Il sera bon aussi d'expliquer à ces élèves comment faire le lien entre les illustrations et les informations du texte de manière à ce qu'ils apprennent à utiliser le contexte pour se dépanner devant un mot ou une expression qui leur fait problème.

SOIGNONS NOS BOBOS

DESCRIPTION DU PROJET

Le projet consiste à faire trois affiches à partir de renseignements tirés de trois textes. Les affiches s'adressent à des enfants de maternelle et ont trait à la manière de prévenir et de soigner de petites blessures.

LES TEXTES

Contenu informationnel

Chacun des trois textes traite d'un bobo en particulier, soit les piqûres de maringouins, le saignement du nez et une poussière dans un oeil. Il s'agit de thèmes familiers: tous les enfants ont reçu des conseils et des soins déjà. Cependant, peu d'enfants ont eu l'occasion de lire des textes en rapport avec ces thèmes. Il sera bon de raviver leurs connaissances sur ces sujets en organisant un échange oral au début de l'activité.

Contenu linguistique

Le premier texte, Si des maringouins te poursuivent, contient cinquante-et-un mots. Il contient trois phrases. Le deuxième texte, Si ton nez saigne, contient cinquante-quatre mots; les informations sont contenues dans trois phrases. Enfin, le troisième texte, Si tu as une poussière dans l'oeil, est légèrement plus long, soit soixante-quinze mots. Il contient plus de phrases qui sont plus courtes que celles des deux textes précédents.

Il peut être utile de connaître de façon plus précise la construction de ces textes, surtout si des élèves éprouvent des difficultés à lire. Pour que ces textes leur soient accessibles, ils devraient contenir une proportion de 60% de mots déjà lus fréquemment. À partir de la liste qui suit, l'enseignant pourra vérifier quelle est la proportion de mots connus de ses élèves et si cette proportion est insuffisante, il pourra modifier le texte.

Liste des mots contenus dans les trois textes:

mots outils		mots porteurs de sens	
1er texte			
si	du	maringouins	parfum
des	qu'ils	poursuivent	n'aiment pas
te	et	dois	vont partir
tu	avec	faire	piquent
leur	de	peur	ne gratte pas
en		chassant	surtout
les		tous	nettoie
par		moyens	piqûres
		mets	l'eau
2e texte			
si	de	nez	
ton	ou	saigne	serais
te	dans	ne couche pas	mieux
car	ton	sang	t'asseoir
le		ne pourra plus	rester
et		couler	debout
tu		peux	tout
		t'étouffer	ira
			bien
			gardes
			tête
			droite
			mets
			deux
			petits
			bouts
			coton
			humide

3e texte

mots outils

si	le
tu	d'un
une	ton
dans	lui
de	et
à	alors
un	que
il	
la	
avec	

mots porteurs de sens

as		
poussière	retirer	trouvera
oeil	doucement	sûrement
ne frotte pas	coin	enlever
le (pronom)	mouchoir	n'oublie pas
demande	propre	bouges
plutôt	ne voit pas	trop
aide	ouvrir	
ami	très grand	
pourra	la (pronom)	

L'intention et la tâche

Le but du projet est de renseigner les élèves de maternelle sur la manière de soigner des bobos courants. Pour y parvenir, les élèves doivent lire des textes avec l'intention d'y trouver des informations. La tâche consiste à faire trois affiches en disposant des illustrations en deux colonnes: à faire et à ne pas faire, en référant aux informations données dans le texte.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Objectifs

Cette situation permet d'évaluer dans quelle mesure les élèves savent tirer des informations d'un texte en fonction d'une intention. Elle permet d'observer particulièrement comment les élèves utilisent, pour lire un texte, leurs connaissances des mots, du système grapho-phonétique et du contexte.

Mise en situation

Le but du projet, informer les enfants de maternelle sur la manière de soigner des bobos, peut servir de point de départ. On peut se demander ce qu'on sait déjà sur le sujet et ce qu'on pourrait dire aux petits. Les élèves se réfèrent alors aux connaissances qu'ils ont et échangent entre eux. L'enseignant peut ensuite leur proposer de lire les trois textes pour s'assurer que leurs connaissances sont justes et de faire trois affiches. Chaque texte est accompagné de quatre illustrations que l'élève doit découper et coller dans l'une ou l'autre des colonnes à faire et à ne pas faire.

Réalisation

Pendant que les élèves exécutent la tâche, l'enseignant verra à ce que chacun comprenne bien la manière de procéder. Il pourra aussi observer certains élèves pour voir s'ils ont développé des stratégies plus efficaces pour tirer des informations d'un texte:

- que font-ils devant un mot difficile à lire?
- se servent-ils des illustrations pour donner du sens au texte?
- comprennent-ils le but du projet?
- sont-ils intéressés par le projet?
- comment organisent-ils leur travail?
- lisent-ils facilement les mots déjà appris et lus fréquemment?

Objectivation

L'activité d'objectivation peut se faire en comparant les affiches: tous ont-ils placé les illustrations à la même place? L'enseignant pourra juger de la manière de lire en demandant à quelques élèves sur quels indices ils se sont basés pour situer les illustrations: leurs propres connaissances, les informations données dans le texte ou la combinaison de ce qu'ils savaient et de ce qu'ils ont lu.

L'enseignant peut pousser plus avant en demandant aux élèves s'ils ont appris des manières nouvelles de soigner leurs bobos, si les textes leur donnaient suffisamment d'informations et si les renseignements leur semblaient exacts.

Chacun, ensuite, peut embellir ses affiches et aller la présenter à un enfant de maternelle.

Analyse - Interprétation - Décision

Voici les illustrations telles qu'on devrait les classer à partir des informations données dans les textes.

1re affiche

à faire : enfant qui chasse les maringouins avec ses mains, enfant qui met un parfum, enfant qui nettoie les piqûres avec de l'eau.

à ne pas faire : enfant qui se gratte.

2e affiche

à faire : illustration de l'enfant debout avec des bouts de coton dans le nez (celle-là réunit les trois conseils) ou bien, la précédente avec celle de l'enfant assise, la tête droite.

à ne pas faire : enfant couchée et enfant à la tête penchée.

3e affiche

à faire : ami qui enlève la poussière avec un mouchoir et ami qui ouvre l'oeil très grand.

à ne pas faire : enfant qui frotte son oeil et enfant qui bouge.

Pour interpréter les réponses, il peut être préférable d'ajouter à l'observation des affiches, les explications fournies par les élèves au cours de l'activité d'objectivation. Ainsi, l'enseignant saura si tel élève a placé les illustrations par seule observation de celles-ci ou s'il a confronté ses connaissances aux informations données dans les textes. De plus, l'enseignant saura comment l'élève a saisi les informations des textes et comment il a interprété les illustrations. En combinant ainsi les informations tirées de l'analyse des affiches des élèves et celles recueillies au cours de l'activité d'objectivation, l'enseignant est mieux renseigné sur la manière de lire de ses élèves et ceux-ci ont du même coup, un "feed-back" sur leur travail.

À l'occasion, l'enseignant pourra aider un élève à lire un mot ou un passage plus difficile pour lui ou demander à un autre comment il a réussi à lire ce passage. Si quelques élèves ont éprouvé une grande difficulté à effectuer la tâche, il est possible qu'ils n'aient pas saisi le sens de ce projet ou qu'ils n'aient pas pu saisir le sens des textes parce qu'ils savent trop peu lire. On pourra les aider à lire des textes semblables en leur présentant des instructions de jeux, des modes d'emploi, des feuillets d'informations comme ceux distribués par les animaleries ou comme ceux qu'on trouve avec certains produits (plantes, nourriture, produits ménagers). Il arrive souvent que ces élèves ne font pas de liens entre ce qu'ils savent déjà et ce qui est écrit dans les textes. Il pourra leur être utile de formuler leurs propres connaissances avant d'entreprendre la lecture d'un texte; l'enseignant pourra les inciter à s'appuyer sur leurs propres connaissances pour découvrir le sens du texte.

LA FÊTE DU TERRAIN DE JEUX

DESCRIPTION DU PROJET

Ce projet comprend le programme d'activités d'une fête du terrain de jeux; le lecteur consulte ce programme et choisit les activités auxquelles il veut participer. Pour s'inscrire et signifier son choix d'activités, il doit remplir un tableau et une fiche d'identification.

LE TEXTE

Contenu informationnel

Le texte décrit dix activités organisées pour les enfants lors de la fête du terrain de jeux. Les activités sont décrites en des termes familiers. Il se peut, cependant, que les élèves n'aient pas encore lu de textes présentant un programme d'activités; on peut leur donner l'occasion de se familiariser avec de tels textes en leur faisant consulter un horaire des émissions de télévision, le programme d'un festival ou d'un carnaval, le programme des activités d'un terrain de jeux, d'un centre culturel ou sportif, d'un théâtre ou d'une piscine.

Contenu linguistique

Bien que la majorité des mots contenus dans ce texte soient familiers, ils ne sont pas tous connus et familiers dans leur forme écrite. Il appartient à l'enseignant de déterminer si une proportion acceptable de ces mots (autour de 60%) ont été lus fréquemment par ses élèves. Nous fournissons une liste des mots contenus dans ce texte pour que l'enseignant puisse évaluer la proportion de mots connus dans leur forme écrite.

fête	onze	huit	cour
terrain de jeux	flèches	participer	verre
âge	fond	activité	pot
tous	champ	apporter	ramasser
jeunes	derrière	canne à pêche	sauterelles
il faut	peuvent	natation	équitation
grand(e)	assister	piscine	bottes
tablier	film	dois	centre
quand	projection	maillot de bain	pour
samedi	aura lieu	danse	le, la, les
où	présenté	costumée	ce qu', qui
salle	prix d'entrée	réservée	un, une
école	est, sera	se tiendra	dans
partie de ballon	vingt-cinq	déguisement	de, des, de l'
ans	sous	tu as	et
bons	pêche	tu peux	à
souliers	se fera	concours	au, aux
dimanche	ruisseau	saut(s)	il, elle
tir à l'arc	seuls	corde	cette
neuf	sept	danser	y
			ton
			si
			ou
			notre

L'intention et la tâche

Le lecteur consulte le programme d'activités de la fête du terrain de jeux avec l'intention d'y trouver des activités auxquelles il peut participer. Sa tâche consiste, dans un premier temps, à remplir un tableau dans lequel il identifie les activités qui lui sont destinées et, dans un deuxième temps, à remplir une fiche d'identification. Pour remplir le tableau, il doit:

- inscrire à côté de chaque dessin illustrant une activité le numéro de l'activité correspondante dans le texte du programme,
- indiquer dans la première colonne par oui ou par non, s'il peut participer à chacune des activités, considérant son âge,
- inscrire dans la deuxième colonne, quel jour aura lieu chacune des activités auxquelles son âge lui permet de participer,
- écrire dans la troisième colonne si le terrain de jeux lui fournit le matériel nécessaire pour participer à chacune des activités.

On peut aussi organiser la tâche de manière plus ouverte: on demande aux élèves de noter, en lisant le programme, quelles activités les intéressent; ils doivent, en faisant leur choix, juger s'ils ont l'âge requis, s'ils ont chez eux, le matériel nécessaire pour y participer et s'ils peuvent raisonnablement s'inscrire à toutes ces activités pour la journée du samedi et pour celle du dimanche. La tâche ainsi présentée, donne lieu à des réponses diversifiées, témoignant de la capacité de lecture et de jugement des enfants. C'est alors au cours de l'activité d'objectivation que l'enseignant peut observer la manière de lire et le lien qu'établissent les élèves entre le programme d'activités et leurs intérêts et leurs possibilités d'y participer.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Objectifs

Cette situation d'évaluation permet d'observer la capacité des élèves de lire un programme d'activités pour faire un choix.

Si on utilise une démarche ouverte, on peut aussi observer comment les élèves font le lien entre le texte et leur perception de la réalité d'une fête du terrain de jeux, ce qui est une forme de jugement.

Mise en situation

Pour amorcer cette situation, l'enseignant devrait faire le lien entre le texte présenté et d'autres programmes d'activités déjà lus par les enfants. Si les élèves n'en ont pas lus jusqu'alors, il serait bon de leur présenter d'autres programmes venant de leur milieu. Dans une telle activité de mise en situation, les élèves se familiarisent avec un texte de forme particulière qu'est un programme et peuvent en percevoir l'utilité.

Vu la complexité de la tâche proposée, il est important de l'expliquer clairement aux élèves et même de la morceler en faisant un arrêt après chaque partie pour rappeler le but et la manière d'exécuter l'étape suivante.

Réalisation

Au moment où les élèves exécutent la tâche, l'enseignant peut aider ceux qui généralement éprouvent une plus grande difficulté à comprendre les consignes afin de s'assurer que leur attention se porte vraiment sur l'activité de lecture. Il peut profiter de l'occasion pour observer certains élèves: comment ils organisent leur recherche, quel système de repérage ils se donnent et comment ils font des liens entre les informations trouvées.

Objectivation

L'activité d'objectivation se fait en examinant avec les enfants quel choix d'activités ils ont fait. Pour chaque activité choisie, on peut leur demander: pourquoi ils ont choisi cette activité, si leur âge leur permet d'y participer, s'ils ont le matériel nécessaire pour y participer. Puis, en considérant l'ensemble des activités choisies par chacun des élèves, on peut demander s'il leur sera possible de participer à toutes ces activités au cours de la journée du samedi, puis au cours de celle du dimanche. On peut approfondir davantage si les élèves manifestent de l'intérêt

et leur demander pourquoi certaines activités sont destinées à des enfants de sept et huit ans et d'autres, à des enfants de neuf ans et plus, si les activités au programme leur semblent intéressantes et s'ils feraient un programme semblable s'ils avaient la responsabilité d'organiser une fête.

Analyse - Interprétation - Interventions

Selon la manière d'organiser le projet avec les enfants, les réponses peuvent être soit les mêmes pour tous (si on suit les consignes telles qu'elles sont données avant le texte du programme), soit diversifiées, si on propose une tâche ouverte. Dans un cas comme dans l'autre, l'enseignant observera si les élèves ont tenu compte des renseignements fournis dans le programme, soit l'âge des enfants auxquels est destinée chaque activité, la journée où a lieu cette activité et le matériel nécessaire pour participer à cette activité (matériel de l'élève ou celui fourni par le terrain de jeux).

Voici, dans un tableau qui suit l'ordre de celui proposé aux élèves pour exécuter la tâche, les informations qu'il faut repérer pour faire un choix judicieux.

Activité	Numéro	Âge requis	Journée	Matériel
Pêche	5	7- 8 ans	dim.	non fourni
Équitation	10	9-11 ans	sam.	non fourni
Saut à la corde	8	7- 8 ans	sam.	non fourni
Ballon	2	7- 8 ans	dim.	oui
Natation	6	tous	dim.	oui
Bricolage	1	tous	sam.	non fourni
Film	4	tous	sam.	oui
Tir à l'arc	3	9-11 ans	dim.	non fourni
Danse	7	9-11 ans	dim.	non fourni
Sauterelles	9	7- 8 ans	sam.	oui

Les difficultés rencontrées par les élèves peuvent être liées soit à leur manière de repérer les informations dans le texte du programme, soit à leur difficulté de juger, c'est-à-dire, dans cette situation, de faire le lien entre leurs intérêts et possibilités et les contraintes imposées dans le programme d'activités. L'enseignant pourra déceler la nature des difficultés de certains élèves en les questionnant au cours de l'activité d'objectivation. Ont-ils repéré les informations reliées à l'âge? Les expressions «pour tous les jeunes» et «de tous les âges» incluent-elles les enfants de sept et huit ans, pour ces élèves? Ont-ils pu trouver le jour de l'activité? Pour ceux qui ont éprouvé des difficultés en particulier dans la troisième colonne, il serait bon de vérifier s'ils ont compris la consigne qui disait que certains objets nécessaires étaient fournis par le terrain de jeux (les objets illustrés dans le document de l'élève). Il est possible que des élèves se soient référés à ce qu'ils ont chez eux plutôt qu'à la liste proposée: leur difficulté tient alors à une mauvaise interprétation de la consigne plutôt qu'à une lecture inadéquate.

Pour aider les élèves à lire des textes comme celui proposé dans ce projet d'évaluation, l'enseignant pourra se servir des nombreux programmes qui existent dans son milieu pour amener les élèves à consulter un programme et à faire un choix d'activités ou d'émissions de télévision ou de films qui soit judicieux considérant les informations données d'une part, et les besoins, intérêts, possibilités de chaque enfant, d'autre part. De telles activités, si elles se font autour de programmes réels, peuvent être très signifiantes pour les élèves et les amener à faire le lien entre un texte et leur vécu.

3. Partie de l'élève

UN BON TOUR À MES PARENTS

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 2e

UN BON TOUR À MES PARENTS

TON PROJET

Ma soeur Louise aime jouer des tours.

Lis le récit des tours qu'elle a joués cet après-midi à mes parents.

Puis, fais comme si tu étais Louise: **dessine sur la page 3** tous les tours que Louise a joués dans la cuisine.

UN BON TOUR À MES PARENTS

Ma soeur Louise joue souvent des tours. Cet après-midi, il n'y avait personne à la maison. Elle est entrée dans la cuisine et a mis son chapeau dans le four. Elle a décidé ensuite de planter un crayon dans le gâteau qui était sur la table.

Plus tard, elle a pris trois assiettes et les a placées sur le tapis. Ensuite elle a mis deux fourchettes sur une chaise et elle a dessiné un monstre sur le réfrigérateur. Et pour finir, elle a placé une chaudière remplie d'eau sur le dessus de la porte de la cuisine.

Elle a de drôles d'idées ma soeur. Imagine ce que mon père et ma mère ont dit en rentrant dans la cuisine!

L'AVENTURE DES CHATONS DE PIERRE

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 2e

L'AVENTURE DES CHATONS DE PIERRE

TON PROJET

Dans le texte qui suit, Marie-Paul raconte un événement qui s'est produit chez son ami Pierre. Elle a aussi fait plusieurs dessins pour illustrer ce que son ami lui a raconté. Elle aimerait envoyer son reportage au journal de son école. Je te demande d'aider Marie-Paul à choisir les dessins qui représentent le mieux ce qu'elle a écrit dans son reportage.

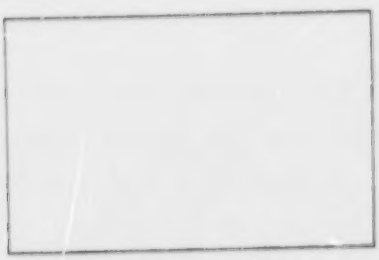
Voici comment tu peux le faire :

- **Lis le texte qu'elle a écrit aux pages 2 et 3.**
- **Observe les dessins qu'elle a faits pour illustrer son texte à la page 4.**
- **Choisis le dessin qui convient le mieux à chaque partie de texte** pour que les lecteurs du journal comprennent bien ce que Marie-Paul a écrit.
- **Place le dessin choisi à côté de chaque partie de texte.**

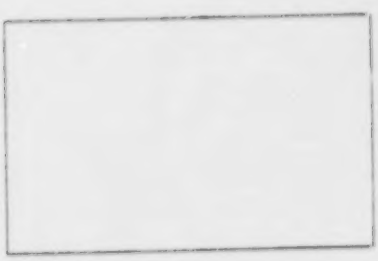
IL EST ARRIVÉ UNE AVENTURE AUX CHATONS DE PIERRE

par Marie-Paul Petit

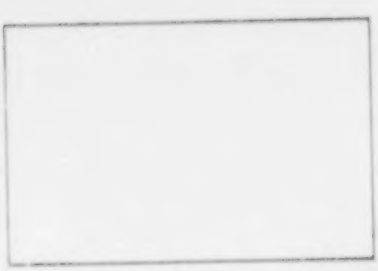
La semaine dernière, la chatte de Pierre a eu quatre petits chats.



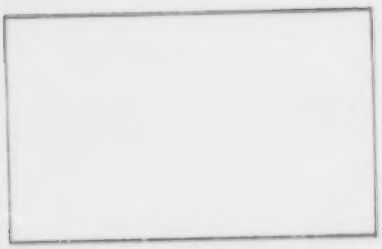
Pierre et ses parents regardent souvent les petits chats et les trouvent beaux.



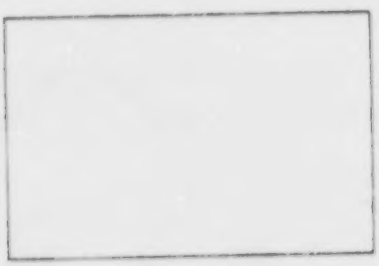
Un jour, la chatte a mis ses chatons dans un tiroir du bureau de Pierre.



Pendant la nuit, la chatte a changé les chatons de place. Elle a mis les quatre chatons dans le sac d'école du père de Pierre.

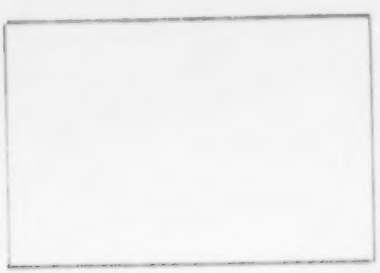


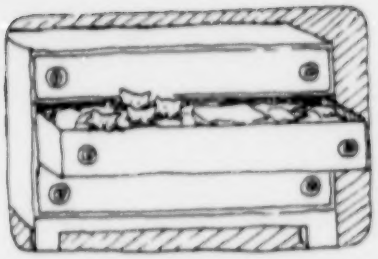
Le lendemain, le père de Pierre s'est rendu à l'école où il travaille. Dans sa classe, on entendait miauler. Alors le père de Pierre a ouvert son sac d'école et tous les élèves ont ri en voyant les chatons.

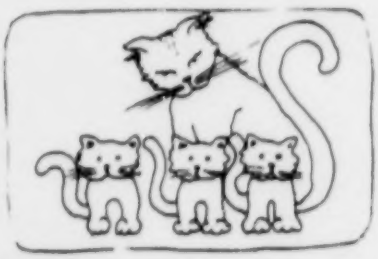


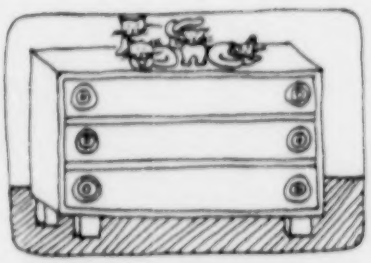
Pendant ce temps, la mère des chatons attendait devant la porte de l'école.

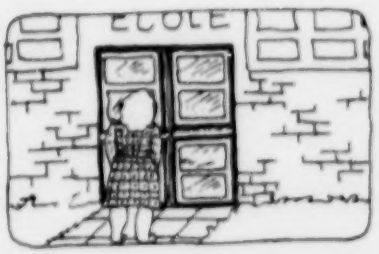
Quelle aventure!

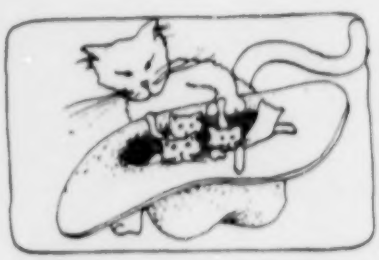


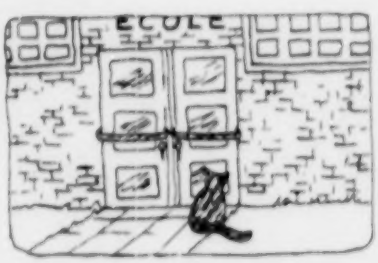


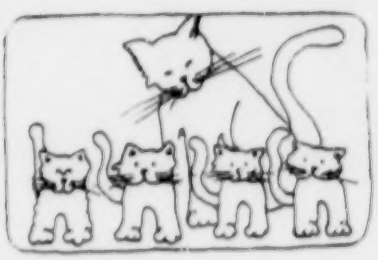


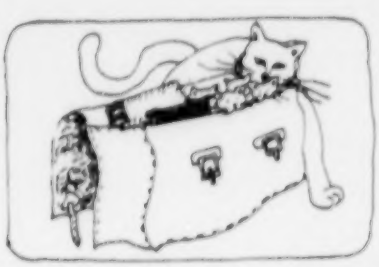



ECOLE




ECOLE





SOIGNONS NOS BOBOS

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 2e

SOIGNONS NOS BOBOS

TON PROJET

Tu veux informer les enfants de maternelle sur ce qu'il faut faire et ne pas faire pour prévenir et soigner certains petits bobos.

Pour te renseigner, tu peux lire trois textes aux pages 2, 4 et 6. Lis les titres.
Au bas de chaque texte, il y a quatre dessins qui représentent ce qui est dit dans le texte.

Tu sais que les enfants de maternelle ne savent pas lire. Donc pour les informer, tu décides de faire une affiche pour chacune des trois situations.
Regarde les affiches aux pages 3, 5 et 7.

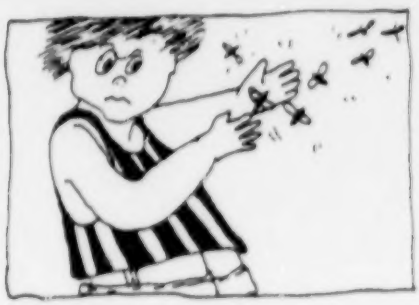
Voici comment tu peux faire :

- Lis le premier texte à la page 2.
- Observe les dessins au bas de la page 2.
- Regarde ton affiche à la page 3.
- Selon ce que tu as lu, place chaque dessin dans la bonne colonne de ton affiche, soit dans la colonne "À faire" ou "À ne pas faire".
- Fais la même chose avec les deux autres textes.

SI DES MARINGOUINS TE POURSUIVENT

Si des maringouins te poursuivent, tu dois leur faire peur en les chassant par tous les moyens. Si tu mets du parfum qu'ils n'aiment pas, les maringouins vont partir.

Si les maringouins te piquent, ne te gratte surtout pas et nettoie les piqûres avec de l'eau.

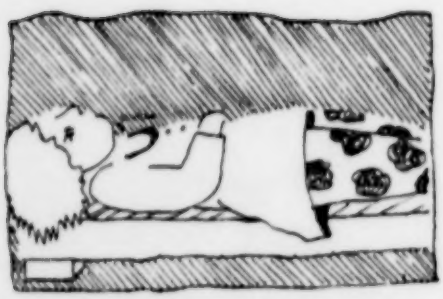


SI DES MARINGOUINS TE POURSUIVENT

À FAIRE ⊕	À NE PAS FAIRE ⊖

SI TON NEZ SAIGNE

Si ton nez saigne, ne te couche pas car le sang ne pourra plus couler et tu peux t'étouffer. Tu serais mieux de t'asseoir ou de rester debout. Tout ira bien si tu gardes la tête droite et si tu mets dans ton nez deux petits bouts de coton humide.



SI TON NEZ SAIGNE

À FAIRE ⊕	À NE PAS FAIRE ⊖

SI TU AS UNE POUSSIÈRE DANS L'OEIL

Si tu as une poussière dans l'oeil, ne le frotte pas. Demande plutôt de l'aide à un ami. Il pourra retirer la poussière doucement avec le coin d'un mouchoir propre.

Si ton ami ne voit pas la poussière, demande-lui d'ouvrir ton oeil très grand. Il la trouvera alors sûrement et il pourra l'enlever.
N'oublie pas que si tu bouges trop, ton ami ne pourra pas enlever la poussière.

SI TU AS UNE POUSSIÈRE DANS L'OEIL

À FAIRE ⊕	À NE PAS FAIRE ⊖

LA FÊTE
DU TERRAIN DE JEUX

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 2e

LA FÊTE DU TERRAIN DE JEUX

TON PROJET

Tu veux participer à la fête d'ouverture du terrain de jeux et tu as déjà écrit à la responsable de la fête pour avoir des renseignements sur cette fête. Elle répond à ta demande et t'envoie une lettre. Lisons d'abord cette lettre.

Pour remplir ta fiche d'inscription :

- Lis chaque activité décrite aux pages 3 et 4.
- Identifie l'image qui représente l'activité lue.
- Écris le numéro de l'activité dans le cercle qui se trouve dans chaque colonne, à côté de cette image.
- Dans la première colonne, indique par un crochet, si tu choisis ou non cette activité.
- Si tu choisis l'activité, indique dans la deuxième colonne si elle aura lieu samedi ou dimanche.
- Si tu choisis l'activité, indique dans la troisième colonne si tu as ou non ce qu'il te faut pour participer à cette activité.
- Quand tu auras fini, remplis la partie identification de ta fiche d'inscription.

Voici ce que tu as pour participer aux activités :

Activités du terrain de jeux

1. Bricolage:
   Âge: pour tous les jeunes.
   Ce qu'il faut: un grand tablier.
   Quand: samedi.
   Où: dans la grande salle de l'école.

2. Partie de ballon:
   Âge: 7 et 8 ans.
   Ce qu'il faut: de bons souliers.
   Quand: dimanche.
   Où: au terrain de jeux.

3. Tir à l'arc:
   Âge: neuf à onze ans.
   Ce qu'il faut: un arc et des flèches.
   Quand: dimanche.
   Où: au fond du champ, derrière l'école.

4. Projection d'un film:
   Les jeunes de tous les âges peuvent assister au film qui aura lieu samedi. Il sera présenté dans la grande salle de l'école. Le prix d'entrée est de vingt-cinq sous.

5. Pêche:
   La pêche se fera au ruisseau, dimanche. Seuls les enfants de sept et huit ans peuvent participer à cette activité. Il faut apporter une canne à pêche.

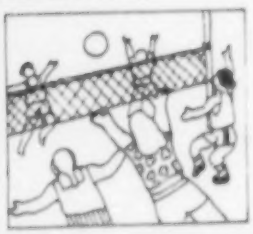
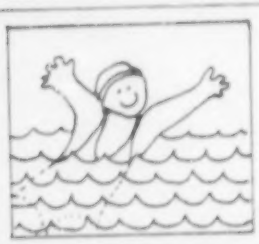
6. Natation: Cette activité aura lieu dimanche à la piscine. Les enfants de tous les âges peuvent y participer. Tu dois apporter ton maillot de bain.

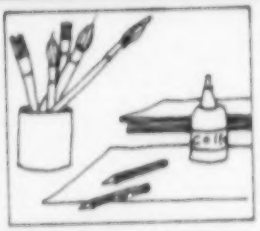
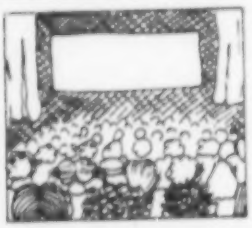
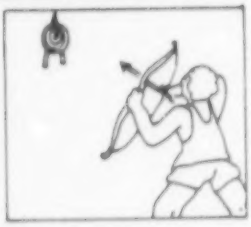
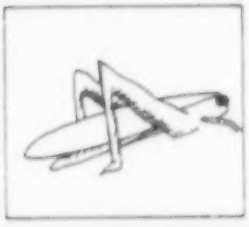
7. Danse costumée: Cette activité est réservée aux jeunes de 9 à 11 ans et se tiendra dimanche. Elle aura lieu à la grande salle de l'école. Il faut apporter un déguisement.

8. Saut à la corde: Si tu as sept ou huit ans, tu peux participer à notre concours de sauts à la corde. Apporte une corde à danser samedi dans la cours de l'école.

9. Ramasser des sauterelles:
Âge: sept et huit ans.
Ce qu'il faut: un verre et un pot.
Quand: samedi.
Où: dans le champ, derrière l'école.

10. Équitation:
Âge: 9 à 11 ans.
Ce qu'il faut: des bottes d'équitation.
Quand: samedi.
Où: au centre d'équitation.

Activités du terrain de jeux	Activité choisie		Journée		J'ai ce qu'il faut	
	Oui ✓	Non ✓	Samedi ✓	Dimanche ✓	Oui ✓	Non ✓
	○ Oui ☐	Non ☐	○ Samedi ☐	Dimanche ☐	○ Oui ☐	Non ☐
	○ Oui ☐	Non ☐	○ Samedi ☐	Dimanche ☐	○ Oui ☐	Non ☐
	○ Oui ☐	Non ☐	○ Samedi ☐	Dimanche ☐	○ Oui ☐	Non ☐
	○ Oui ☐	Non ☐	○ Samedi ☐	Dimanche ☐	○ Oui ☐	Non ☐
	○ Oui ☐	Non ☐	○ Samedi ☐	Dimanche ☐	○ Oui ☐	Non ☐

Activités du terrain de jeux	Activité choisie		Journée		J'ai ce qu'il faut	
	Oui ✓	Non ✓	Samedi ✓	Dimanche ✓	Oui ✓	Non ✓
	Oui ○ ☐	Non ☐	Samedi ○ ☐	Dimanche ☐	Oui ○ ☐	Non ☐
	Oui ○ ☐	Non ☐	Samedi ○ ☐	Dimanche ☐	Oui ○ ☐	Non ☐
	Oui ○ ☐	Non ☐	Samedi ○ ☐	Dimanche ☐	Oui ○ ☐	Non ☐
	Oui ○ ☐	Non ☐	Samedi ○ ☐	Dimanche ☐	Oui ○ ☐	Non ☐
	Oui ○ ☐	Non ☐	Samedi ○ ☐	Dimanche ☐	Oui ○ ☐	Non ☐

FICHE D'INSCRIPTION À LA FÊTE DU TERRAIN DE JEUX

Identification

Nom : _____

Adresse : _____

_____

Numéro de téléphone : _____

Âge : _____

DEUXIÈME PARTIE: ÉCRITURE

1. INTRODUCTION

La démarche pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit est la même que celle utilisée pour évaluer l'habileté à lire: mesure, jugement, décision.

Les textes suggérés pour la 2e année, sont les suivants.

- Une lettre du père Noël.
- Qui suis-je?
- Quelle histoire!
- Je fais un reportage.

Également comme pour la lecture, cette deuxième partie comprend deux sections: une pour l'enseignant, une autre pour l'élève.

À NOTER QUE LES TEXTES DES ÉLÈVES POUR L'ÉCRITURE SONT PAGINÉS EN HAUT POUR L'ENSEIGNANT, À LA SUITE DES AUTRES PAGES DU DOCUMENT.

UNE AUTRE PAGINATION APPARAÎT AU BAS POUR L'ÉLÈVE AFIN QUE LES NUMÉROS DE PAGES CORRESPONDENT À CEUX QUE L'ON RETROUVE DANS LES TEXTES.

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT

CRITÈRES	OBSERVATIONS	INTERPRÉTATIONS	DÉCISIONS
1. Organisation du texte	- Manifestations appropriées: a) les thèmes secondaires se rattachent au thème principal b) les informations se rattachent clairement au thème secondaire où elles se trouvent - Manifestations inappropriées: a) certains thèmes secondaires ne se rattachent pas au thème principal b) quelques ou plusieurs informations sont éparpillées	- Manifestations appropriées: • bonne connaissance du sujet et bonne préparation - Manifestations inappropriées: • ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire • pauvre ou mauvaise connaissance du sujet et des thèmes secondaires ou mauvaise compréhension du projet	- Manifestations appropriées: • confirmer les réussites - Manifestations inappropriées: • se faire une idée précise du texte avant de l'écrire (un plan si nécessaire) • préparer davantage le projet (lectures, discussions) • remanier le texte: redistribuer les informations dans les thèmes secondaires appropriés; créer un nouveau thème secondaire, enlever les thèmes secondaires inappropriés
2. Liens entre les informations	- Manifestations appropriées: a)• mots structurés en phrases (ordre correct, sans omission de mots) • mots de relation là où il en faut pour comprendre les liens entre les informations b)• pas de répétition de mots pour faire des liens entre les phrases • utilisation de pronoms pour faire les liens entre les phrases c) utilisation de connecteurs et de déterminants entre les phrases d) mots de relations appropriées entre les phrases et à l'intérieur des phrases e) non utilisation de marques d'enchaînement inutiles à l'intérieur et entre les phrases - Manifestations inappropriées: Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes	- Manifestations appropriées: • souci de faire des liens appropriés - Manifestations inappropriées: a)b)c)• ne voit pas l'utilité de faire des liens	- Manifestations appropriées: • confirmer les réussites - Manifestations inappropriées: a)b)c)• faire prendre conscience des possibilités d'interprétation et trouver le lien qui éviterait la confusion

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

CRITÈRES	OBSERVATIONS	INTERPRÉTATIONS	DÉCISIONS
2. Liens entre les informations		• omission de mots à l'intérieur des phrases: oubli, peur de se tromper au plan orthographique, etc.	• dans le cas d'omission de liens: faire verbaliser la phrase, inciter à écrire même les mots dont l'orthographe est inconnu, afficher les mots de relations les plus fréquentes, etc.
		• entre les phrases: souvent mauvaise utilisation de la contiguïté sémantique	• dans le cas de reprise d'information, faire trouver un lien qui alourdit moins la phrase
		d) mots de relation trop approximatifs ou peu conformes à leur fonction habituelle	d)• faire prendre conscience des difficultés de compréhension entraînées par des mots de relations inappropriées • aider à trouver des mots de relations plus appropriées
		e) généralisation de certaines marques d'enchaînement (ex.: et)	e) faire prendre conscience de l'inutilité de certaines marques d'enchaînement entre les informations; enlever les marques si nécessaire ou les remplacer par d'autres
3. Référents	- Manifestations appropriées: a) référents des pronoms identifiables b) référents des indices de temps et de lieu identifiables c) référents des déterminants accompagnés d'un nom identifiable	- Manifestations appropriées: • l'information nécessaire pour identifier les référents est dans le texte ou est connue du lecteur (dans le cas des déterminants) • bonne perception des besoins d'informations du lecteur.	- Manifestations appropriées: • confirmer les réussites
	- Manifestations inappropriées: a)b)• confusion possible dans l'identification des référents des pronoms ou des indices de temps ou de lieu a)b)c)• les référents des pronoms, des indices de temps ou de lieu, ou des déterminants ne sont pas identifiables	- Manifestations inappropriées: a)b)• le texte comporte trop de référents possibles pour un pronom ou un indice de temps ou de lieu a)b)c)• carence d'informations dans le texte c) mauvaise perception des besoins d'informations du lecteur	- Manifestations inappropriées: a)b) Si nécessaire, • faire remplacer le pronom ou l'indice de temps ou de lieu par son référent a)b)c)• faire ajouter ou modifier l'information qui permettrait de repérer les référents en cause c) amener les élèves à bien se représenter les besoins d'informations du lecteur

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

CRITÈRES	OBSERVATIONS	INTERPRÉTATIONS	DÉCISIONS
4. Richesse des informations	- Manifestations appropriées: Respect des indices suivants: a) quantité des thèmes secondaires et des informations b) pertinence des informations (nature) c) choix des mots pour transmettre l'information d) exactitude des informations e) règle de la non redondance des informations f) règle d'économie des informations g) cadre rédactionnel	- Manifestations appropriées: • bonne connaissance du sujet et bonne compréhension du projet • capacité de bien choisir les informations en fonction du projet	- Manifestations appropriées: • confirmer les réussites en précisant les raisons
	- Manifestations inappropriées: Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes, surtout les indices a, b, c	- Manifestations inappropriées: a)b) • pauvre connaissance du sujet traité, du type de projet ou des besoins d'informations du lecteur • difficulté à choisir les informations appropriées au projet et pour le lecteur • difficulté à exprimer par écrit ce qu'il pense • manque d'intérêt pour le projet ou mauvaise compréhension du projet c) • pas le souci de choisir les mots appropriés ou possède pas le vocabulaire nécessaire pour faire un choix approprié	- Manifestations inappropriées: a)b) • s'assurer de l'intérêt et de la compréhension du projet • permettre une meilleure connaissance du sujet, des besoins d'informations du lecteur et des exigences du projet • faire prendre conscience des effets sur le but visé et sur le lecteur de l'insuffisance des informations ou d'un choix peu pertinent des informations • faire enlever les informations moins pertinentes, les remplacer par des plus appropriées aux besoins du projet, incluant le lecteur • faire enrichir le texte: ajouter des thèmes secondaires et des informations sur chaque thème secondaire, caractériser et contextualiser les informations, etc. c) • permettre une plus grande familiarité avec le projet et le sujet du texte • modifier les mots moins appropriés

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

CRITÈRES	OBSERVATIONS	INTERPRÉTATIONS	DÉCISIONS
4. Richesse des informations		d) • le scripteur possède des informations inexactes sur le sujet e)f)g) • ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire (longueur, temps) • mauvaise perception des besoins d'informations du lecteur • n'a pas relu son texte avant de l'écrire sous sa facture définitive	d) • se renseigner plus sur le sujet avant d'écrire • modifier les informations inexactes e)f) • réfléchir sur les besoins d'informations du lecteur. A-t-il besoin de ces informations pour comprendre le texte? • éliminer les informations redondantes ou superflues g) • informer les élèves des limites rédactionnelles du projet avant sa réalisation • remanier le texte selon ces limites
5. Convenance du texte	- Manifestations appropriées: a) les actes du texte conviennent au projet b) les types d'informations conviennent au projet (faits, opinions, imaginaire) c) les types de rapports, marques par la formulation des actes, conviennent aux attentes du lecteur et aux exigences du projet - Manifestations inappropriées: Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes	- Manifestations appropriées: a)b) le texte convient au projet de façon globale même s'il contient certaines informations peu pertinentes selon le critère de richesse d'informations c) le scripteur est capable de saisir le type de rapport approprié au projet incluant le lecteur et sait traduire ce rapport par la formulation des actes du texte - Manifestations inappropriées: a)b) • le scripteur n'a pas compris le but du projet ou manque d'expérience dans ce type de projet • le scripteur a de la difficulté à différencier certains types d'informations (ex.: faits et opinions sur ces faits) • le texte ne convient pas au projet c) le scripteur n'a pas saisi le type de rapport attendu par le lecteur et/ou il n'a pas su traduire ce rapport par la formulation appropriée. Il n'a pas l'habitude d'un tel projet.	- Manifestations appropriées: a)b)c) confirmer les réussites du scripteur - Manifestations inappropriées: a)b) • s'assurer de la compréhension du projet global et de chacun de ses paramètres • permettre aux élèves de vivre d'autres projets semblables c) • permettre au scripteur de se représenter les attentes du lecteur quant à son rapport avec lui • voir les effets sur la réalisation du projet d'une formulation inappropriée du rapport au lecteur • relever les formulations inappropriées et les modifier si nécessaire

UNE LETTRE DU PÈRE NOËL
QUI SUIS-JE?
QUELLE HISTOIRE!
JE FAIS UN REPORTAGE

DESCRIPTION ET PARAMÈTRES DES PROJETS DE COMMUNICATION

Projet I	:	Une lettre du père Noël.
Description	:	Écrire une lettre à un(e) ami(e) en se faisant passer pour le père Noël. Ce projet pourrait être vraiment réalisé.
Situation	:	Écrire une lettre.
Thème	:	Jouer un tour en se faisant passer pour le père Noël.
Intention	:	Pour s'amuser et amuser.
Lecteur	:	L'ami(e) à qui la lettre est envoyée.
Buts du projet	:	Expressif et imaginaire.

Projet II	:	Qui suis-je?
Description	:	Écrire une lettre à un élève inconnu dans laquelle le scripteur donne des informations sur lui-même afin que l'élève à qui il écrit puisse le reconnaître lors d'une rencontre prévue au parc du quartier. Ce projet pourrait être vraiment réalisé en le modifiant légèrement pour convenir aux besoins du milieu.
Situation	:	Écrire une lettre dans le but de jouer au jeu "Qui suis-je?".
Thème	:	Parler de soi, se décrire afin que le lecteur puisse reconnaître le scripteur.
Intention	:	Informer le lecteur sur ce thème, sans se nommer et en choisissant judicieusement les informations afin de ne pas être reconnu trop facilement parmi tous les autres élèves de la classe.
Lecteur	:	Un élève inconnu d'une autre classe et qui ne connaît pas le scripteur.

(suite Projet II)

Rapport du scripteur au lecteur	:	Il peut être familier étant donné l'âge équivalent du scripteur et du lecteur.
But du projet	:	Informatif.

Projet III	:	Quelle histoire!
Description	:	Écrire une histoire en s'inspirant d'une illustration.
Situation	:	Écrire une histoire.
Thème	:	Une personne est allongée sur un lit, dans le plâtre de la tête aux pieds. Qu'a-t-il pu arriver à cette personne?
Intention	:	Créer une histoire pour distraire.
Lecteurs	:	À déterminer par les élèves et l'enseignant.
But du projet	:	Imaginaire.

Projet IV	:	Je fais un reportage.
Description	:	Écrire un reportage pour le journal de l'école sur l'arrivée d'un lapin en classe, à l'aide de photos qui en relatent les événements. Ce projet pourrait porter sur une situation réelle en choisissant un événement vécu par les élèves.
Situation	:	Écrire un reportage pour le journal de l'école.
Thème	:	Les événements qui se rattachent à l'arrivée d'un lapin en classe.
Intention	:	Informer les lecteurs sur ce thème en rapportant et en décrivant des faits.
Lecteurs	:	Les lecteurs du journal de l'école.
Rapport du scripteur aux lecteurs	:	Plutôt familier que distant.
But du projet	:	Informatif.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

OBJECTIFS

Projet I *Une lettre du père Noël*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à buts expressif et imaginaire.

Projet II *Qui suis-je?*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but informatif.

Projet III *Quelle histoire!*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but imaginaire.

Projet IV *Je fais un reportage*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but informatif.

Tous les textes produits dans le cadre de ces projets devraient permettre d'évaluer l'habileté à écrire des élèves selon tous les critères d'évaluation applicables en deuxième année.

MISE EN SITUATION

Projet I *Une lettre du père Noël*

- Présenter ce projet aux élèves et leur permettre de s'exprimer sur les questions relatives à la croyance au père Noël.
- Leur permettre d'identifier la personne à qui ils voudraient jouer un tour.
- Une fois le destinataire identifié, leur permettre de réfléchir à ce qu'ils pourraient lui écrire dans la lettre.

Projet II *Qui suis-je?*

- Présenter ce projet aux élèves en leur expliquant le but du jeu "Qui suis-je?", les modalités de ce jeu (quand, où et comment ils rencontreront les autres élèves) et l'importance du texte à écrire pour la réalisation de ce jeu. Apporter les modifications nécessaires pour que le projet soit réellement vécu.
- Lire ensuite la description du projet avec les élèves en insistant sur les modalités rédactionnelles du texte.
- Permettre aux élèves d'échanger brièvement sur les choses à dire et à ne pas dire pour pouvoir bien réaliser le projet. Leur demander d'établir au besoin un plan de leur texte.

Projet III *Quelle histoire!*

- Présenter ce projet aux élèves et le leur décrire en le lisant avec eux.
- Regarder l'illustration qui permet de bien comprendre la situation.
- Permettre aux élèves de s'exprimer sur ce qui est demandé dans le projet: Qu'a-t-il pu arriver à cette personne pour qu'elle se retrouve dans cet état?

Projet IV *Je fais un reportage*

- Si cela n'a jamais été fait auparavant, présenter aux élèves quelques journaux; leur faire remarquer que ces journaux contiennent entre autres des reportages; lire les titres de ces reportages et leur en lire un qui est à leur portée, dans lequel des faits décrivent un événement.
- Proposer aux élèves ce projet en expliquant et en lisant ce qui y est décrit ou en apportant les modifications nécessaires pour que ce projet ait une portée réelle.
- Faire observer attentivement les trois "photos" servant de point de départ au reportage et s'assurer que tous les élèves comprennent bien ce qu'elles représentent.
- Au choix, les élèves peuvent écrire leur texte au-dessus de chacune des photos ou écrire un texte suivi dans lequel ils pourraient intercaler ces photos.

Pour tous les projets:

- Au cours de la mise en situation l'enseignant observe les réactions des élèves pour évaluer leur compréhension du projet, leurs connaissances du thème et leur intérêt pour ce projet. Ces observations permettent à l'enseignant d'intervenir sur-le-champ pour assurer une meilleure réalisation du projet.

- Il peut retenir certaines données de ces observations car elles peuvent lui être utiles lors de la réalisation du projet, lors du retour sur ce projet ou lors d'une évaluation plus approfondie des textes.

RÉALISATION

Pour tous les projets:

- Dès qu'ils se sentent prêts, les élèves commencent à réaliser leur projet.

- Au cours de la réalisation du projet, observer et s'il y a lieu, intervenir sur-le-champ selon la nature des difficultés observées. Retenir certaines données de ces observations car elles peuvent être utiles lors du retour sur le projet ou lors d'une évaluation plus approfondie des textes.

RETOUR SUR LE PROJET DE COMMUNICATION

Projet I *Une lettre du père Noël*

- Lors du retour sur ce projet, les élèves lisent leur texte et en évaluent l'intérêt et la compréhension pour le lecteur visé. On se pose la question: le texte atteint-il le but visé qui est de faire croire que c'est une lettre du père Noël et que les informations qui y sont données sont vraies?

- Si la lettre est réellement envoyée à la personne à qui elle s'adresse, les élèves qui le désirent peuvent modifier leur texte à la lumière de ce qu'ils auront appris par l'objectivation de leur expérience.

Projet II *Qui suis-je?*

- Une des meilleures façons de faire le retour sur ce projet serait de jouer au jeu décrit dans ce projet. Si c'est impossible, les élèves de la classe peuvent jouer ce jeu entre eux en "essayant" de se mettre à la place du récepteur présumé de cette lettre, c'est-à-dire à la place de quelqu'un qui ne connaît pas bien les élèves de la classe. En jouant à ce jeu, les élèves pourraient déceler dans le texte les éléments qui en facilitent ou non la compréhension, évaluer la pertinence et la quantité des informations qui y sont données selon le but poursuivi.

Projet III *Quelle histoire!*

- Lors du retour sur ce projet, les élèves comparent leurs histoires et en évaluent l'intérêt (la richesse des informations) et la compréhension. S'ils désirent faire un recueil de récits pour le coin de lecture ou pour d'autres élèves, ils peuvent apporter les modifications nécessaires afin d'enrichir leurs textes ou d'en améliorer la compréhension.

Projet IV *Je fais un reportage*

- Si le projet a été suivi tel quel, les élèves qui le désirent peuvent lire leur texte, évaluer ensemble si le but du projet est atteint, si le texte serait facilement compréhensible pour les lecteurs du journal, s'il contient assez ou trop d'informations, si certaines sont plus pertinentes que d'autres; les élèves modifient au besoin leur reportage en vue de la publication.

Pour tous les projets:

- Permettre aux élèves d'exprimer les difficultés rencontrées lors de la rédaction de leur texte (difficulté à écrire certains mots, à écrire tout ce qu'ils auraient voulu, vocabulaire, etc.).

- L'enseignant profite de l'occasion pour observer les textes des élèves, identifier les difficultés selon les critères retenus et intervenir adéquatement.

- L'enseignant peut observer les élèves qui ont éprouvé plus de difficultés à l'un ou l'autre des critères d'évaluation et planifier des interventions plus appropriées.

RÉINVESTISSEMENT

Projet I *Une lettre du père Noël* et Projet II *Qui-suis-je?*

- Permettre aux élèves de se servir de la communication écrite dans le but de s'exprimer tout en s'amusant.

- Amener les élèves à exprimer par écrit leurs sentiments et leurs opinions sur des sujets abordés en classe, suite à des projets proposés par l'enseignant ou les enfants ou sur des thèmes traités dans le journal d'école, etc.

- Inciter les élèves à écrire, dans un cahier réservé à cette fin, leurs réactions à des événements, des textes libres ou des commentaires personnels qu'ils aimeraient conserver.

Projet II *Qui suis-je?* et Projet IV *Je fais un reportage*

- Profiter du journal de classe, de l'école ou du quartier pour amener les élèves à s'inscrire dans des projets à but informatif de type reportage, compte rendu de recherche sur des questions d'intérêt, présentation de livres, etc.

Projet III *Quelle histoire!*

- Demander souvent aux élèves d'écrire des textes qui visent à éveiller l'imagination et à amuser comme des petites histoires, des aventures, des contes, des poèmes, etc.

QUESTION MÉTHODOLOGIQUE

En deuxième année, une façon économique d'évaluer les difficultés des jeunes scripteurs est de se demander: "Qu'est-ce qu'il faut que j'ajoute ou que je modifie dans le texte pour le rendre compréhensible?".

En répondant à cette question, l'enseignant constatera facilement que l'incompréhensibilité du texte se rattache à des aspects du code orthographique ou calligraphique.

U mesie es tomé...

Pour agir équitablement envers ces jeunes élèves, il vaut souvent mieux identifier immédiatement ce type de difficulté pour ensuite entreprendre l'évaluation des textes selon des critères liés à l'habileté à communiquer par écrit. Ce qui ne signifie pas que l'intervention doit porter prioritairement sur ces aspects du code. Il ne s'agit ici que d'une priorité dans les observations de l'enseignant pour mieux le disposer à évaluer les textes selon les critères d'évaluation de l'habileté à communiquer par écrit.

Voici tout de même quelques exemples liés à l'évaluation de l'orthographe et de la calligraphie de deuxième année (1).

(1) Pour une illustration détaillée de l'évaluation du code orthographique, consulter le "Guide d'évaluation en classe primaire, français".

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
- La pauvre qualité de la calligraphie rend le message illisible.	• L'élève a peu d'expérience de l'écriture. • Ses habiletés motrices fines sont peu développées. • Il a l'habitude d'écrire des séries de lettres isolément mais il n'a pas l'habitude d'écrire des mots et des messages.	• Permettre aux élèves d'écrire très souvent tout ce qu'ils veulent et leur permettre de réaliser des projets d'écriture. Éviter de leur faire écrire trop souvent des lettres ou des mots isolément. • Laisser l'élève écrire aussi gros qu'il le veut au début; en répétant ses expériences d'écriture, il raffinera sa calligraphie. • Dans le cas où l'élève a de la difficulté à calligraphier certaines lettres, lui demander d'écrire souvent ces lettres ou des mots contenant ces lettres, dans ses moments libres et durant de très courtes périodes.
- Certains mots orthographiés incorrectement rendent le message difficilement compréhensible. ex.: U (un) mesie (monsieur) es (est) tomé (tombé) du 29e étage en lavnet (lavant) son note (auto). Comme on peut l'imaginer, une fois les fautes orthographiques corrigées, cette phrase ne comporterait plus de problème de compréhension.	• Les mots mal orthographiés étaient à la disposition de l'élève et ont été écrits fréquemment en classe; ou • Les mots mal orthographiés ont été écrits peu fréquemment en classe.	• De façon générale, habituer les élèves à se servir des ressources mises à leur disposition pour l'orthographe (affiches, textes, carnet, tableau). • Lorsque les mots mal orthographiés n'ont jamais été vus en classe, en donner l'orthographe exacte. Consigner ces mots à un endroit où on pourra les retrouver facilement s'ils doivent être utilisés fréquemment.

CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT

Pour connaître la démarche d'évaluation de l'habileté à communiquer par écrit et comprendre la signification de chacun des critères décrits dans les pages suivantes, l'enseignant est invité à lire le Guide d'évaluation en classe, niveau primaire, français[1]. S'il désire avoir une vision encore plus détaillée ou complète de chacun des critères d'évaluation qui suivent, l'enseignant pourrait consulter le document "Analyse des textes d'élèves pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit"[2]. Il y trouvera une description plus poussée de chacun des critères, plusieurs exemples, des listes de vérification facilitant la compréhension de chaque critère et des tableaux regroupant les observations, les interprétations et les décisions les plus courantes pour chacun de ces critères.

Les tableaux qui suivent fournissent des exemples pour chacun des critères applicables en *deuxième année*. Certains indiquent, à titre de suggestion, les exigences relatives à un critère à la fin de la *deuxième année*.

---

(1) Guide d'évaluation en classe, niveau primaire, français. Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1983, code: 16-7220-06.

(2) Analyse des textes d'élèves pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit. Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1984, code: 16-7219.

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

Exemples de thèmes secondaires et d'informations relatifs à chaque projet

Projet I: *Une lettre du père Noël*

Thème principal: Jouer un tour en se faisant passer pour le père Noël.

Thèmes secondaires	Informations
- Les événements fictifs	. Présence de la fée des étoiles à Noël . Le père Noël fera des cadeaux (camion, poupée, jeu...) . Le père Noël ne fera pas de cadeaux . Le père Noël n'ira pas chez le lecteur à Noël . etc.
- Les raisons qui motivent ces événements	. Le lecteur a été gentil ou insupportable . Le lecteur n'a pas tenu ses promesses . Le père Noël est malade . Le père Noël s'est cassé une jambe . Le père Noël et ses lutins n'ont pas travaillé

Projet II: *Qui suis-je?*

Thème principal: Parler de soi, se décrire.

Thèmes secondaires	Informations
- Caractéristiques physiques	. Cheveux longs, tressés, bruns . Yeux brun foncé et grands . Taille moyenne, nombre de centimètres . Petite bouche et dents blanches . Gros nez
- Âge	. Jeune . 7 ou 8 ans
- Vêtements portés	. Pantalons rouges . Robe courte, souliers bleus . Bas verts, chandail jaune . etc.
- Autres objets ou caractéristiques	. Chaîne au cou . Ruban de couleur . Montre . Radio . Chien . etc.

Projet III: *Quelle histoire!*

Thème principal: Qu'a-t-il pu arriver à une personne alitée et couverte de plâtre des pieds à la tête? Un accident...

Thèmes secondaires	Informations
- Contexte de l'accident	. Le jour, la température . Lors d'une promenade à pied, en moto ou en voiture
- Circonstances de l'accident	. Un homme a sauté du haut d'une maison . Il a glissé . Une auto a glissé sur la glace
- L'accident lui-même	. Un homme est tombé dans la rue . Il s'est fait heurter par une voiture ou un train
- Réaction à l'accident	. La personne criait . Elle pleurait
- Conséquences physiques	. La personne a mal partout . Elle s'est cassé une jambe, un bras, etc.
- Événements suivant l'accident	. Des policiers arrivent sur les lieux . Une ambulance amène le blessé à l'hôpital . etc.

Projet IV: *Je fais un reportage*

Thème principal: Les événements qui ont entouré l'arrivée d'un lapin en classe.

Thèmes secondaires	Informations
- Achat du lapin	. Décision d'acheter un lapin . Achat du lapin . Négociations avec le vendeur . Le prix du lapin . Réactions du lapin . etc.
- Observation du lapin	. Retour en classe . Relevé de ses caractéristiques . Examen du lapin . Description du lapin: longues oreilles, blanc . etc.
- Soins donnés au lapin	. Lui faire une maison . Lui donner à manger . Ce qu'il mange (laitue, carotte) . Ce qu'il préfère manger . etc.

Tableau I

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Il y a habituellement peu de problèmes d'organisation des informations dans ces projets de deuxième année si les scripteurs sont familiers avec le sujet traité. Les problèmes sont surtout liés à l'éparpillement des informations.		
1er indice: Les thèmes secondaires se rattachent-ils clairement au thème principal?		
1. Oui, si tous les thèmes secondaires: . ont un lien de sens avec le thème principal; . ne sortent pas du sujet; . répondent aux attentes du lecteur. - C'est le cas des textes qui comportent des thèmes secondaires du type de ceux mentionnés précédemment.	- Le scripteur a une bonne connaissance du sujet à traiter. - Le scripteur et le lecteur ont une connaissance et une représentation semblables concernant des thèmes secondaires choisis. - Le scripteur a su choisir les thèmes secondaires appropriés à la représentation que se fait le lecteur du thème principal. - Le scripteur a su établir les liens de sens nécessaires entre les thèmes secondaires et le thème principal.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
2. Partiellement, si quelques thèmes secondaires n'ont pas de lien de sens avec le thème principal. Projet: *Je fais un reportage* Un élève introduit un thème secondaire sur la description de sa classe sans aucun lien avec le reportage qu'il a écrit.	- Le scripteur a une mauvaise connaissance du sujet à traiter. - Le scripteur a une connaissance trop poussée du thème principal à traiter. - Le scripteur a une mauvaise connaissance du savoir de son lecteur sur le sujet traité.	- Mettre plus d'accent sur la préparation des élèves à la réalisation du projet. - Discuter et se faire une idée du thème principal avant d'écrire. - Faire porter l'objectivation sur cet aspect. - À l'occasion, faire remanier le texte selon la difficulté observée: . lorsque c'est possible, établir le lien de sens nécessaire entre le thème secondaire inapproprié et le thème principal; . enlever le thème secondaire inapproprié.
3. Non, si la plupart des thèmes secondaires n'ont pas de lien de sens avec le thème principal.	- Le scripteur n'a pas bien compris le but du projet. - Il a une connaissance insuffisante du sujet à traiter.	- Prendre des décisions semblables à celles énumérées plus haut. - Il vaut mieux ne pas continuer l'évaluation dans ce cas.

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
2e indice: Les informations contenues dans chaque thème secondaire se rattachent-elles clairement au thème secondaire où elles se trouvent?		
1. Oui, si toutes les informations: • ont un lien de sens avec le thème où elles se trouvent; • appartiennent au contexte habituel de ce thème. - C'est le cas des textes comportant des informations contenues dans des thèmes secondaires semblables à ceux mentionnés précédemment.	- Le scripteur a une bonne connaissance des thèmes secondaires traités.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
2. Partiellement, si quelques informations: • sont éparpillées; • n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent.	- Le scripteur peut avoir une bonne connaissance des thèmes secondaires traités mais ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire. Il donne les informations dans l'ordre où elles lui viennent à l'esprit.	- Lorsque les élèves éprouvent ces difficultés, les amener à se faire une idée plus précise du texte qu'ils veulent écrire et même leur demander de s'établir un plan au besoin. - Demander aux élèves de relire leur texte pour qu'ils puissent remanier les informations qui y sont éparpillées.

Projet: *Quelle histoire!*

Il était une foi un piéton qui a eu un accident. Il se promenait sur la rue (contexte) et s'est fait frappé par une auto (accident). Il était content et regardait les vitrines (contexte). L'auto allait vite (circonstance) et le piéton a eu le corps brisé (conséquence).

N.B.: Les textes des élèves qui sont présentés dans ce document n'ont pas été modifiés.

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
3. L'organisation du texte est déficiente si plusieurs informations: • sont éparpillées; • n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent mais ont un lien de sens avec le thème principal. - Ce cas survient surtout lorsque les élèves ne sont pas assez familiers avec les thèmes secondaires qu'ils traitent.	- Le scripteur peut avoir une mauvaise connaissance des thèmes secondaires traités. Si le sujet est nouveau pour lui, il est possible qu'il n'ait pas eu le temps d'organiser, dans son esprit, les connaissances nouvellement acquises. - Il ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire. Il donne les informations dans l'ordre où elles lui viennent à l'esprit.	- Faire porter l'objectivation sur l'éparpillement des informations. - Discuter et se renseigner sur les thèmes secondaires à aborder avant de rédiger le texte. - À l'occasion, lorsque le projet le nécessite, remanier le texte selon les difficultés observées. Selon le cas: • éliminer les informations inappropriées des thèmes secondaires où elles se trouvent; • redistribuer les informations éparpillées dans les thèmes secondaires appropriés; • créer un nouveau thème secondaire dans lequel certaines informations éparpillées pourraient être regroupées.
Projet: *Qui suis-je?* J'ai les yeux bleus (physique) et je porterai un radio dans les mains (objet) et j'ai les cheveux bruns (physique). Et j'aurai des pantalons bruns (vêtement) et je suis petit (physique) et j'aurai ma montre (objet). J'ai un gros nez (physique) et je metterai mes adidas (vêtement)...		
4. Non, si la plupart des informations: • n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent; • n'ont pas de lien de sens avec le thème principal.	- Le scripteur a une très pauvre connaissance du thème principal et des thèmes secondaires traités.	- Prendre des décisions semblables à celles énumérées plus haut. - Il vaut mieux ne pas continuer l'évaluation dans ce cas.

2e CRITÈRE: LES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS

Ce à quoi on s'attend d'un scripteur de deuxième année:

Qu'à l'intérieur de ses phrases:

- il soit capable de structurer ses mots en phrases (que l'ordre des mots soit correct et qu'il n'y ait pas d'omission de mots importants);
- il utilise des marques d'enchaînement (prépositions et conjonctions) nécessaires à la compréhension, même si ces marques ne sont pas très appropriées.

Qu'entre les phrases:

- il utilise adéquatement l'enchaînement par "pronominalisation" là où il faut cette marque;
- il ne reprenne pas une information lorsque cette dernière peut être remplacée par la "pronominalisation".

Ce à quoi on ne s'attend pas immédiatement d'un scripteur de deuxième année:

Qu'à l'intérieur des phrases et entre les phrases:

- il utilise les mots de relation et les marques d'enchaînement les plus appropriés;
- il n'utilise pas de marques d'enchaînement là où il n'en faut pas (il y a déjà souvent profusion de "et").

Qu'entre les phrases:

- il utilise des déterminants et différents connecteurs.

N.B.: Malgré ces attentes réduites, les observations de l'enseignant peuvent être plus larges afin d'intervenir adéquatement auprès des élèves.

Comme les difficultés d'enchaînement peuvent être semblables d'un projet à l'autre pour la deuxième année, des exemples ne sont pas toujours donnés pour chacun des quatre projets de ce guide.

Tableau II
2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
1. Oui, de façon efficace pour un élève de deuxième année si: a). le scripteur structure ses mots en phrases: l'ordre des mots est correct et la phrase ne comporte pas d'omission de mots importants; . il utilise des mots de relation (conjonctions et prépositions) là où il en faut à l'intérieur de ses phrases, pour que le lecteur comprenne les liens entre les informations; b). il utilise des pronoms pour indiquer un lien entre deux phrases lorsque c'est nécessaire; . il évite la répétition d'une information de la phrase précédente lorsqu'elle peut être remplacée par la pronominalisation; *c). il utilise à l'occasion des déterminants et différents connecteurs, là où il en faut entre les phrases; *d). à l'occasion, certains mots de relation qu'il utilise peuvent être appropriés; *e). à l'occasion, il n'utilise pas de marques d'enchaînement là où il n'en faut pas.	- Le scripteur a le souci de faire des enchaînements pour permettre une meilleure compréhension du texte par le lecteur.	- Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.

Exemples d'enchaînements appropriés:

Projet: *Qui suis-je?* - Indices a et d*

. J'aurai des pantalons verts et un chandail rouge.

Projet: *Quelle histoire!* - Indices a et d*

. Il se tenait très fort après le pont mais il est tombé pareil.

* L'application de ces indices (c-d-e) n'est pas attendue dans les textes des élèves de deuxième année. Cependant, comme certains élèves se développent plus rapidement par rapport à ces indices, des exemples des interprétations et des décisions concernant ces indices seront mentionnés afin que l'enseignant puisse intervenir adéquatement.

Tableau II (suite)
2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAINEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION

Exemples d'enchaînements appropriés: (suite)

Projet: *Je fais un reportage* - Indices a et d*

. Au mois d'octobre je suis allés cherché un lapin blanc avec toute ma classe

Projet: *Une lettre du père Noël* Indices a et d*

. Tu ne recevras pas de cadeaux cette année parce que le ?ère Noël et ses lutins n'ont pas travaillé.

Projet: *Une lettre du père Noël* - Indices b, c* et d*

24 décembre

. Le père Noël va t'apporter des cadeaux. Ce soir il t'apportera des poupées. Demain tu pourras les regarder...
(Connecteurs temporels et pronominalisation)

Projet: *Qui suis-je?* - Indices b, c* et d*

. Mon nom est Nadine. Je veux te rencontrer au parc... (Pronominalisation)
. J'ai des yeux verts. J'ai aussi une montre noire. (Connecteur)

Projet: *Quelle histoire!* - Indices b et c*

. Un piéton marchait sur un rail de chemin de fer. Il apercut un train. C'était un rapide (Pronominalisation et utilisation d'un déterminant)
. Une voiture arrive à toute vitesse. La voiture frappe la belle... (Utilisation d'un déterminant)

Projet: *Je fais un reportage* - Indices c* et d*

. Nous achetons un lapin. Ce lapin coute... (Utilisation d'un déterminant)
. ...Ensuite on l'a amené dans la classe...
...Après on lui a donne a mangé (Connecteurs temporels entre deux paragraphes)

Projet: *Qui suis-je?* - Indice e*

. J'aurai un chandail vert des pantalon brun des soulier brun et un manteau brun.

Tableau II (suite) — 2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Exemples d'enchaînements appropriés: (suite) Projet: *Une lettre du père Noël* - Indice e* . Tu sais que j'ai une grande maison. Pour aller à la cuisine il faut prendre l'avion. Projet: *Quelle histoire!* - Indice e* . Jean travaillait à poser des briques sur une maison. Les murs ont tombé sur lui.		
2. De façon assez efficace pour un élève de deuxième année si: a). la plupart de ses phrases sont bien structurées mais que quelques-unes comportent une omission de mots; . à l'occasion, il n'utilise pas les mots de relation nécessaires à la compréhension des liens entre les informations de ses phrases; b). à l'occasion, il utilise la reprise d'information alors qu'il pourrait utiliser la pronominalisation, ce qui alourdirait moins la phrase; *c). il utilise à l'occasion des déterminants et différents connecteurs, là où il en faut entre les phrases; *d). à l'occasion, certains mots de relation qu'il utilise peuvent être appropriés; *e). à l'occasion, il n'utilise pas de marques d'enchaînement là où il n'en faut pas.	- Le scripteur a le souci de faire des enchaînements. Cependant, à l'occasion, il éprouve des difficultés à l'un ou l'autre des indices énumérés.	- Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. - Si une difficulté à l'un ou l'autre des indices énumérés se répète dans différents textes, faire une intervention spécifique pour corriger cette difficulté (voir point 3).

Tableau II (suite)
2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION

Exemples d'enchaînements inappropriés:

Projet: *Qui suis-je?* - Indice a

. J'aurai des pantalons courts des bas verts (et) une chemise jaune.

Projet: *Quelle histoire!* - Indice a

. Monsieur accident auto ambulance blessé (Un monsieur a eu un accident d'auto et il va en ambulance parce qu'il est blessé.)
. Il a été frappé par une voiture (et après) il a été en ambulance à l'hôpital.

Projet: *Je fais un reportage* - Indice a

. Je sui alé cherché un lapin (au) magasin (d') animaux.

Projet: *Une lettre du père Noël* - Indice a

. Tu ne recevra pa e cadeau à Noël (parce que) tu n'a pas été gentile.
. (Tu n'auras) Pas (de) cadeau (à) Noël (car je ne) peu pas (aller chez toi).

Projet: *Je fais un reportage* - Indice b

. Isabelle nous a donné de l'argent pour acheter un lapin. Isabelle nous a dit... (Reprise d'information)

Projet: *Quelle histoire!* - Indice d*

Bien qu'il manque des marques d'enchaînement entre les phrases dans les textes de deuxième année, cela est souvent sans conséquence. Il vaut mieux alors centrer les efforts sur l'enchaînement à l'intérieur des phrases et l'utilisation correcte de la pronominalisation entre les phrases.

ex.: Le monsieu ses case une jambe. (parce qu') Il a glissé sur un savon (Ensuite) Il va à l'hopital.

Cependant, lorsque le lien entre les phrases est très peu évident, il faut alors intervenir pour assurer la compréhension du texte.

ex.: Il a tombe du 20e étage.
Il a u un accidan d'auto.
Il a tombe de sa byciclette.
Il va a l'hopital.

(Ces événements sont-ils simultanés? l'un est-il la conséquence de l'autre? etc.)

Tableau II (suite)
2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Exemples d'enchaînements inappropriés: (suite)		

Projet: *Qui suis-je?* - Indice e*

. J'ai un chandail vert et une robe brune et des souliers bruns et ...

Projet: *Quelle histoire!* - Indice e*

. Aujourd'hui, Pierre a eu un accident de moto. Et les deux roues de sa moto se sont envolé.

3. Très rarement et difficilement si: a). plusieurs phrases comportent des omissions de mots qui rendent le message incompréhensible; . la plupart du temps, le scripteur n'utilise pas de marques d'enchaînement là où c'est nécessaire à l'intérieur de ses phrases;	a)- Habituellement en deuxième année, les écoliers omettent des mots: . porteurs de sens . de relation entre des concepts simples (accident - auto) . de relation entre des unités d'information (Il s'est brisé une jambe - un bras). - Le fait d'avoir omis une marque d'enchaînement oblige le lecteur à inférer les mots omis et le lien entre les informations. Le lecteur risque alors de se tromper. - Le scripteur ne voit pas l'utilité de marquer des liens entre les informations ou il pense que le lecteur peut inférer ces liens. - Le scripteur veut faire des liens entre les informations mais ne sait pas écrire les mots le permettant ou ne sait pas utiliser les ressources de la classe. - S'il n'a pas relu son texte, il n'a pas pu remarquer ses omissions.	a) Lorsque c'est nécessaire: - faire prendre conscience au scripteur des possibilités d'interprétations différentes que peut entraîner l'omission de mots ou de marques d'enchaînement entre les informations. - Plus précisément: . faire relire la phrase et faire remarquer l'omission; . demander à l'élève de verbaliser ce qu'il voulait écrire ou le lien manquant; . lui demander d'écrire même les mots dont il ignore l'orthographe; . l'aider à écrire les mots ou les liens omis. - De façon générale: . afficher dans la classe les mots de relation les plus fréquents et lui demander de s'y référer. On peut aussi afficher certains mots fréquents sur le thème du projet à réaliser; . favoriser la lecture de textes composés de phrases dans lesquelles les liens entre les informations sont marqués.
b). la plupart du temps il utilise la reprise d'information alors qu'il pourrait utiliser la pronominalisation;		b) Lorsque c'est nécessaire, faire remplacer la reprise d'information par une marque qu'il connaît bien, comme la pronominalisation.
*c). il n'utilise presque jamais de déterminants et les connecteurs qu'il connaît, là où il en faut entre les phrases;	*c) Voir les interprétations citées en "a".	*c) Voir les décisions citées en "a".

Tableau II (suite)
2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
*d). les mots de relation qu'il utilise sont presque toujours inappropriés et ne permettent pas au lecteur de comprendre les liens voulus entre les informations d'une phrase et entre les phrases;	*d)- Lorsque les marques sont inappropriées: . la marque utilisée est trop approximative et peut mener à des interprétations différentes des liens entre les informations ou entre les phrases; . le mot de relation n'est pas utilisé en conformité avec sa fonction habituelle dans la phrase ou entre les phrases (c'est souvent le cas de "mais").	*d)- À l'occasion, lorsque les marques d'enchaînement choisies sont trop approximatives et compromettent la compréhension du lien entre les informations et les phrases: . faire prendre conscience au scripteur des difficultés que peut entraîner son lien trop approximatif; . l'aider à trouver une marque plus appropriée et lui en suggérer une s'il n'en trouve pas.
*e). il utilise presque toujours des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire.	*e)- Il est normal que dès la deuxième année, certains élèves qui ont déjà développé leur souci de faire des enchaînements, le fassent déjà à outrance.	*e)- Bien que des interventions plus systématiques à ce niveau ne soient vraiment efficaces qu'à partir de la 2e année, l'enseignant pourra, au moment opportun, intervenir de la façon suivante: . faire voir aux scripteurs l'inutilité de ces marques d'enchaînement pour la compréhension; . à l'aide de textes relevés dans leurs lectures, faire observer aux scripteurs que certains signes de ponctuation (virgule, point) peuvent remplacer ces marques d'enchaînement.
4. Très difficilement si: a). le scripteur ne structure pas ses mots en phrases et omet presque toujours les mots de relation entre les informations de ses phrases; b). il utilise presque toujours la reprise d'information alors qu'il pourrait utiliser la pronominalisation ou une autre marque qu'il connaît; *c). il n'utilise jamais de déterminants et les connecteurs qu'il connaît, là où il en faut, entre les phrases et entre les paragraphes; *d). les mots de relation qu'il utilise sont toujours inappropriés et ne permettent pas au lecteur de comprendre les liens voulus à l'intérieur des phrases et entre les phrases; *e). il utilise toujours des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire.	- Le scripteur n'a pas le souci de faire des enchaînements. - Voir les interprétations particulières au point 3.	- Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison. - Voir les interventions décrites au point 3 pour les difficultés particulières. - Faire écrire très souvent les élèves qui présentent ces difficultés.

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS

Ce à quoi on s'attend d'un scripteur de deuxième année:

- que la plupart du temps, son texte possède l'information nécessaire pour que le lecteur puisse identifier les référents des pronoms et des indices de temps et de lieu;
- que souvent, il n'y ait aucun risque de confusion dans l'identifiabilité des référents.

Ce à quoi on ne s'attend pas d'un scripteur de deuxième année:

- qu'il puisse juger du savoir de son lecteur, afin d'utiliser les déterminants adéquats et de décider s'il est nécessaire ou non de donner l'information dans son texte pour l'identification des référents des déterminants.

Tableau III

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Indice a: Ceux qui sont déterminés par des pronoms.		
- Oui, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier ce à quoi réfère un pronom et si le lecteur peut repérer ce référent sans confusion.	- L'acte de référence est réussi parce que l'information nécessaire à l'identification du référent d'un pronom est donnée dans le texte.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
Projet: *Je fais un reportage* . Ma classe et moi on a décidé d'acheter un lapin... Luc, 2e année		
- Difficilement, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier à quoi réfère un pronom mais que le lecteur ne peut pas repérer de façon certaine ce référent.	- L'acte de référence est partiellement réussi à cause du risque de confusion dans l'identification des référents entraîné par un trop grand nombre de référents possibles.	- Faire porter l'objectivation sur ce fait. - À l'occasion, quand il y a risque de confusion dans l'identification du référent d'un pronom, faire remplacer le pronom par son référent.
Projet: *Quelle histoire!* . Josée et Luce jouait dans la cour. Elles riait et s'amusait. Josée avait un ballon et Luce avait un baton. Elle a donné un coup et elle a tombé. (Qui a fait quoi?)		
- Non, si le scripteur ne donne pas dans son texte l'information nécessaire pour identifier le référent d'un pronom et si le lecteur n'est pas en mesure de l'identifier.	- L'acte de référence n'est pas réussi à cause d'une carence d'informations dans le texte.	- Lors de l'objectivation, faire prendre conscience de la difficulté de comprendre le texte lorsque les référents des pronoms ne sont pas identifiables. - À l'occasion, faire ajouter ou modifier dans le texte l'information qui permettrait au lecteur de repérer les référents des pronoms avec précision.

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Projet: *Quelle histoire!* . Il a tombé du 2e étage. (Réfère probablement à la personne de l'illustration.) Projet: *Je fais un reportage* . Nous avons acheté un lapin. (Qui est nous?)		
Indice b: Ceux qui sont déterminés par des indices de temps et de lieu		
- Oui, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier à quel moment ou à quel lieu réfère un indice de temps ou de lieu et si le lecteur peut repérer ce référent sans confusion.	- L'acte de référence est réussi parce que l'information nécessaire à l'identification du référent d'un indice de temps et de lieu est donnée dans le texte.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
Projet: *Quelle histoire!* . Ce soir là c'était un vendredi 13 Projet: *Je fais un reportage* . Maintenant sur la 2e photo on fait un reportage sur notre lapin. Projet: *Une lettre du père Noël* 24 décembre . ...Ce soir il t'apportera des poupées. Demain tu pourras les regarder.		

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
- Difficilement, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier à quel moment ou à quel lieu réfère un indice de temps ou de lieu mais si le lecteur ne peut pas repérer de façon certaine ce référent.	- L'acte de référence est partiellement réussi à cause du risque de confusion dans l'identification des référents entraîné par un trop grand nombre de référents possibles.	- Porter ce fait à l'attention des écoliers. - Quand il y a danger de confusion dans l'identification du référent d'un indice de temps ou de lieu, faire remplacer cet indice par son référent.
Projet: *Une lettre du père Noël* . Je vais allé chez toi à Noël. Je vais te faire un camion dans ma grande maison. Je te le donnerai laba. (chez l'enfant ou chez le père Noël?)		
- Non, si le scripteur ne donne pas dans son texte l'information nécessaire pour identifier le référent d'un indice de temps ou de lieu et si le lecteur n'est pas en mesure de l'identifier.	- L'acte de référence n'est pas réussi à cause d'une carence d'informations dans le texte. - L'indice de temps ou de lieu choisi n'est pas approprié.	- Lors de l'objectivation, faire prendre conscience de la difficulté de comprendre le texte ou de l'imprécision du texte lorsque les référents des indices de temps et de lieu ne sont pas identifiables. - À l'occasion, faire ajouter ou modifier dans le texte l'information qui permettrait au lecteur de repérer les référents de ces indices avec précision. - Si nécessaire, éliminer l'indice de temps ou de lieu inapproprié et le remplacer par un autre plus adéquat ou une information qui permettrait de mieux comprendre le texte.
Projet: *Une lettre du père Noël* . Je vaus allé demain chez toi. (Il n'y a pas de date sur la lettre.) Projet: *Quelle histoire!* . Dimanche passé un piéton marchait... et voici comment on le retrouve aujourd'hui Projet: *Je fais un reportage* . Hier je suis allé chercher un lapin. (Quand ça hier?) . Là c'est quand on lui donne à manger. (À quoi réfère là?)		

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Indice c: Ceux qui sont désignés par des déterminants		
- Bien que cet aspect du critère ne soit pas systématiquement applicable en deuxième année, l'enseignant peut observer que certains scripteurs qui utilisent des articles définis, des adjectifs possessifs ou démonstratifs avec un nom: • donnent dans leur texte l'information nécessaire pour que le lecteur puisse identifier le référent de ces déterminants sans confusion;	- L'acte de référence est réussi parce que le scripteur a donné l'information nécessaire dans son texte.	- À l'occasion, porter ce fait à l'attention des écoliers.
Voir les cas d'utilisation de déterminants bien réussis au critère sur les enchaînements entre les phrases. Projet: *Quelle histoire!* . Monsieur Croteau a décidé d'aller dans un hélicoptère... en un clin d'oeil l'hélicoptère est dans les airs. Projet: *Je fais un reportage* . Nous achetons un lapin. Nous apportons ce lapin à l'école. On lui fait une maison.		
• ne donnent pas dans leur texte, l'information nécessaire pour que le lecteur puisse identifier le référent de ces déterminants.	- Le lecteur n'est pas en mesure de puiser la connaissance de ce référent dans son expérience personnelle, l'information nécessaire pour identifier ce référent doit donc se retrouver dans le texte. - L'acte de référence n'est pas réussi à cause d'une carence d'informations dans le texte. - Le scripteur a une mauvaise perception des connaissances de son lecteur ou n'en a pas tenu compte (ce qui est normal à cet âge).	- À l'occasion, faire observer aux écoliers le problème apporté par la carence d'informations d'un texte qui ne permet pas au lecteur d'identifier les référents. - Si nécessaire, faire ajouter dans le texte l'information qui permettrait au lecteur d'identifier les référents en cause ou modifier la nature des déterminants utilisés. - Amener les élèves à se soucier davantage du lecteur et des connaissances qu'ils partagent avec lui.
Projet: *Quelle histoire!* . Un piéton marchait sur un rail de chemin de fer... Vite il se pend après le pont. (Quel pont?) . Une voiture a passé sur lui et il est arrivé comme cela. (À quoi réfère cela? Probablement à la photo du projet.) . Ce Monsieur a u un accident. (Quel monsieur? Probablement celui de la photo du projet.)		

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

- Dans les projets "*Quelle histoire!*" et "*Une lettre du père Noël*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de bien se représenter le monde imaginaire créé par le scripteur?

- Dans les projets "*Qui suis-je?*" et "*Je fais un reportage*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de bien se représenter la réalité, les actions ou les événements traités?

- Aspects à considérer lors de l'évaluation:
  - les connaissances et l'expérience du scripteur sur le thème à traiter;
  - sa familiarité avec la situation;
  - sa connaissance des lecteurs à qui il s'adresse;
  - ses limites calligraphiques et orthographiques.

- Indices de la richesse des informations:
  - la quantité et la pertinence des thèmes secondaires et des informations;
  - le choix des mots;
  - le respect de la règle de non redondance des informations;
  - le respect de la règle d'économie des informations.

Tableau IV

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Niveau de réussite à ce critère en fonction des indices principaux de la richesse des informations:		
I.- Le texte est très riche étant donné les paramètres du projet et les connaissances du scripteur sur le sujet. . Les thèmes secondaires, les informations et leurs caractérisations sont nombreux et très pertinents. Les mots choisis sont conformes au but du projet.	De façon générale: - le scripteur a une bonne connaissance du thème à traiter; - le scripteur sait déjà bien choisir les informations qui conviennent au projet parmi celles qu'il possède sur le thème à traiter.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. - Permettre aux autres élèves de lire et d'examiner ces textes afin qu'ils connaissent plusieurs façons d'enrichir un texte.

Exemples de textes très riches:

Projet: *Une lettre du père Noël*

22 décembre
Chère Isabelle je t'écrie cete letre pour te dire qu'au prochain Noel tu va recevoir beaucoup de cadeau car tu as été gentille avec ton ani Luc tu a gardé ton petit frère, tu est champion au scable et tu m'aimes. La fé des étoiles et mes lutins vont venir avec moi en person te donné tes cadeau. Fais nous un bon chocoalt chau. On va te donné les cadeau que t'aime des ballons des jeu de construction des habit neuf et mille autre cadeau. Joyeaux Noël Oh! Oh! Oh! Le Père Noël.

(Ce texte contient plusieurs thèmes secondaires, plusieurs informations pertinentes pour chacun de ces thèmes et qui sont caractérisées. Ce texte est très riche et permet au lecteur de bien se représenter ce dont il s'agit. Les mots choisis sont assez évocateurs pour un élève de cet âge.)

Projet: *Qui suis-je?*

Je vais jouer avec toi au jeu de Qui-suis-je. On va se voir au parc bientôt. Pour me reconnaitre je vais me décrire. J'ai 8 ans et je suis une fille. Je suis grande, j'ai les cheuveu brun courts les yeu bleus foncés et un peti nez. Je vais mette un chandail vert des pantalons longs rouge des bas vert et des runinchue rouge avec des lignes blanche. Je vais me mette une chaine et un bracelet. Je te dis pas mon nom je vais te dire quan tu mora reconnu.

(Ce texte est très riche et permet au lecteur de bien se représenter les caractéristiques de la personne qu'il va rencontrer. Les informations de ce texte ne peuvent permettre au lecteur de reconnaître à coup sûr le scripteur, but qui était visé par le projet.)

Projet: *Quelle histoire!*

UN ACCIDENT - Il était une fois, un automobiliste qui a eu un très gros accident. Je vais vous raconter cette histoire. C'était un lundi matin et cet automobiliste n'allait pas trop vite. Mais, même s'il n'allait pas trop vite, il a eu un accident.

Voilà ce qui est arrivé à cet homme. Il y avait beaucoup de glace dans la rue tout à coup une autre voiture suivait l'automobiliste et a glissé sur la glace. Alors cette voiture a frappé la voiture de l'automobiliste et boum! Les deux autos se foncent l'une dans l'autre.

(suite page suivante)

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Exemples de textes très riches: (suite)		

Projet: *Quelle histoire!* (suite)

Quelle malchance! L'automobiliste s'était blessé partout, les jambes, les bras, le cou. Quelqu'un qui a vu l'accident a appelé la police et l'ambulance. Alors l'ambulance a amené le blessé à l'hopital. Maintenant cet automobiliste est dans le plâtre et il bouge pas. C'est la fin de mon histoire triste.

(Ce texte est très riche et permet de rejoindre l'imagination du lecteur. Les mots et les expressions choisis créent l'atmosphère d'une histoire et soutiennent l'attention du lecteur. On remarque cependant certaines redondances d'informations.)

Projet: *Je fais un reportage*

Ma classe et moi on a décidé d'acheté un lapin. On est allé au magasin d'animaux et on a choisi un petit lapin blanc. Il coutait pas cher seulement 2 dolar. Il avait trois mois.

Après on a amené notre lapin dans la classe et on l'a mis sur une table pour bien le voir. On le regardai et on prenait des nottes. Il a quatre patte une petite queue toufu de longues oreilles et des moustache. Il est drole car il fait des sots.

Plus tar on lui a fait une maison pour dormir et pour pas qu'il se sauve. On lui a donné a mangé des carote de la salade. C'était drôle de le voir il aime beaucou les carotte. On aime beaucou notre lapin. Maintenant il a 4 mois et grandit vite.

Stéphane M. 2e année 2 avril 198-

(Ce texte permet au lecteur de bien se représenter les événements qui ont entouré l'arrivée du lapin en classe et les informations données ne se limitent pas à la description des images.)

II. - Le texte est suffisamment riche pour que le lecteur se fasse une bonne représentation de ce qui est traité mais il pourrait être plus riche étant donné le projet et les connaissances du scripteur sur le sujet. • Les thèmes secondaires, les informations et leurs caractérisations sont habituellement pertinents mais certains peuvent l'être peu. • Ils sont en quantité suffisante sans plus. Il peut se glisser quelques erreurs dans le choix des mots.	- Le scripteur a une assez bonne connaissance du thème à traiter. - Il a de la difficulté à choisir les informations les plus pertinentes. - Dans certains cas, le scripteur peut avoir de la difficulté à juger des besoins d'informations du lecteur, ce qui est normal à cet âge.	- De façon générale: • s'assurer que les élèves ont les connaissances suffisantes pour réaliser le projet; • leur permettre de les acquérir avant ou pendant la réalisation du projet. - Lorsque nécessaire, amener les élèves à enrichir leur texte selon les difficultés observées (voir ce qu'il faut faire pour enrichir un texte pauvre). - À l'occasion: • amener les élèves à prendre conscience que le manque d'informations ou qu'un choix inadéquat d'informations peut compromettre l'atteinte du but visé et ne pas satisfaire aux besoins d'informations du lecteur; • faire enlever les informations non pertinentes et les remplacer par d'autres plus appropriées aux besoins du lecteur.

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Exemples de textes suffisamment riches:		

Projet: *Une lettre du père Noël*

Je suis le Père Noel. Noel qui vien je te donnerai pas de cadeaux car t'a pas été gentil avec ta mère et ton père. J'espere que tu sera plus gentil l'an prochain pour avoir des cadeaux.

(Dans ce texte les thèmes secondaires sont en quantité suffisante et les informations données sont pertinentes au but du projet. Cependant, les informations sur chaque thème et leurs caractérisations sont peu nombreuses.)

Projet: *Qui suis-je?*

Chère amie, Je te donne rendez-vous au parc. Je serai en pantalon brun j'aurai des bas blancs et des souliers brun. J'amènerai ma montre et mes deux caméras. J'espère que tu me reconnaitra.

(Les informations données dans ce texte peuvent peut-être permettre au lecteur de reconnaître le scripteur, cependant, le texte aurait pu être plus riche tout en respectant le but poursuivi. Les thèmes secondaires sont peu nombreux, les informations données et leurs caractérisations sont en quantité suffisante et sont pertinentes, mais sans plus.)

Projet: *Quelle histoire!*

Un monsieur a grimpé sur une école comme une araignée colente et rendu en hot il a regarder en bas de l'école. Il à u le vertige et il à tomber dans le gazon. Il s'est caser les deux jambes et les deux bras.

(Ce texte comporte des thèmes secondaires en quantité suffisante sans plus. Les informations sur chaque thème sont claires, intéressantes et très évocatrices, mais peu nombreuses. Le lecteur utilise des caractérisations très pertinentes et des mots très évocateurs, ce qui est rare à cet âge.)

Projet: *Je fais un reportage*

Nous sone ale achete un petit lapin au magasin d'animau. Nous l'avon payé trois dollards. En revenant dans la classe, on l'a placé sur une table. On a étendu du papier journal sur la table et on l'a regardé. Après on l'a mis par terre on lui a donné un bol d'eau et des carottes et il a mangé.

(Les informations de ce texte et leurs caractérisations sont très étroitement liées au contenu des illustrations.)

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
III. - Il y a une omission d'informations importantes dans le texte qui amène le lecteur à avoir une image floue de ce qui y est traité. . Ce qui caractérise ce cas, c'est l'absence de certaines informations absolument nécessaires à la compréhension. De façon générale, ces textes sont suffisamment riches. ou . Le texte contient plusieurs informations peu pertinentes (voir niveau de réussite II).	- Le scripteur ne connaît pas bien les besoins d'informations du lecteur, ce qui est normal à cet âge. - Le scripteur a de la difficulté à exprimer par écrit ce qu'il se représente bien mentalement.	- Amener graduellement les élèves à se représenter les besoins d'informations du lecteur. - Faire prendre conscience aux élèves concernés que l'omission d'informations peut entraîner de sérieux problèmes de compréhension au lecteur et compromettre le but visé. - Leur faire verbaliser les informations qui permettraient au lecteur de comprendre le texte. Les aider si nécessaire. - Faire modifier ou ajouter, lorsque nécessaire, les informations qui pourraient assurer la compréhension du texte.
IV. - Le texte est insuffisamment riche pour que le lecteur se fasse une bonne représentation du sujet qui y est traité à cause de la faible quantité d'informations. Les thèmes secondaires, les informations et leurs caractérisations peuvent être pertinents ou non et sont en quantité insuffisante.	- Le scripteur a une connaissance pauvre du thème. - Le scripteur n'est pas intéressé par le projet. - Il n'ose pas écrire ce qu'il veut écrire: limites orthographiques et calligraphiques.	- Lorsque les élèves semblent peu intéressés au projet, leur permettre de s'y impliquer activement de façon à ce qu'ils ressentent le besoin ou le désir de réaliser le projet. - Faire prendre conscience aux élèves que l'insuffisance d'informations peut ne pas satisfaire les besoins d'informations du lecteur ou ne pas lui donner une bonne image de ce qui est traité dans le texte.

Exemples de textes où plusieurs informations importantes sont omises:

Projet: *Une lettre du père Noël*

Tu n'auras pas de bonbons ni de cadeau parce que t'a pas écouté. (qui, quoi ou quand?)

Projet: *Quelle histoire!*

Un accident en hélicoptère - Un bon jour Monsieur Croteau a décidé d'aller en hélicoptère. Monsieur Croteur vas dans son auto et ensuite en hélicoptère et en un clin d'oeil l'hélicoptère est dans les airs. Monsieur Croteau n'en croix pas ses yeux ( ) Il a peur. Il pèse sur un bouton ( ) Mais il a pesé sur le mauvais bouton ( ) Il sort son parachute et se blesse en tombant. Il se retrouve à l'hôpital.

Projet: *Je fais un reportage*

Un Matin Madame Riendeau nous a donné un dollar pour acheter un lapin. ( ) Après nous avons nouri le lapin dans la classe...

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Exemples de textes pauvres: Projet: *Une lettre du père Noël* Le Père Noël ne t'apportera pas de cadeaux. Projet: *Qui suis-je?* Je porterai un pantalon brun. Projet: *Quelle histoire!* En se promenan en moto un monsieur s'est frapé sur une voiture et s'est brisé tou les membre. Projet: *Je fais un reportage* Les élèves achètent un lapin Les élèves regardent le lapin Les élèves donne à mangé au lapin.		- Si nécessaire, amener les élèves à enrichir leur texte selon la difficulté observée, par exemple: . ajouter des thèmes secondaires; . ajouter des informations sur les thèmes secondaires; . préciser les informations ou leur ajouter des détails pertinents: détailler des actions, des sentiments, des caractéristiques, des objets; . contextualiser de façon pertinente certaines informations, décrire les modalités ou les circonstances des actions, des faits, des sentiments. - Voir ce qui a été dit sur les limites d'écriture des jeunes élèves.
Autres observations: L'élève n'écrit rien ou écrit un seul mot.	- Il n'a pas compris le but du projet. - il n'est pas intéressé par ce projet. - Il n'est pas capable d'écrire ce qu'il veut mais il est capable de verbaliser sa pensée. - Il n'a pas suffisamment de connaissances sur le sujet et ne se sent pas prêt à écrire quelque chose sur le thème à traiter.	- Au cours du prochain projet, observer l'élève dès la mise en situation (sa compréhension et son intérêt pour le projet) et intervenir dès cette étape. - Demander à l'élève de verbaliser sa pensée et d'essayer d'écrir ce qu'il peut. L'aider si nécessaire (ce sera peut-être le début de l'idée que "ce qui se dit peut souvent s'écrire").

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
- Il y a quelques informations redondantes non pertinentes dans le texte.	- Le scripteur ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire ou n'a pas suivi le plan établi. - Très souvent, le scripteur n'a pas relu son texte et n'a donc pas éliminé les informations redondantes.	- Porter ce fait à l'attention des élèves. - Leur demander de relire, si possible, leur texte et d'éliminer les informations redondantes.
Projet: *Une lettre du père Noël* Tu ne recevras pas de cadeau cette année parce que je suis malade et tu ne recevra pas de cadeaux.		
- Certaines informations du texte sont superflues.	- Comme dans le cas précédent, il est possible que le scripteur n'ait pas relu son texte et n'ait pas éliminé ces informations superflues. - Le scripteur a une mauvaise perception des besoins d'informations de son lecteur ou des connaissances qu'il partage avec lui.	- Graduellement, amener les élèves à bien se représenter les caractéristiques du lecteur et ses besoins d'informations. - Faire réfléchir les élèves, lorsque l'occasion se présente, sur le fait que l'absence d'informations superflues ne nuit en rien à la compréhension du lecteur.
Projet: *Quelle histoire!* Il était une fois l'histoire d'un piéton qui était allé au magasin à pied.		

5e CRITÈRE: LA CONVENANCE DU TEXTE

ACTES ET TYPES D'INFORMATIONS À PRIVILÉGIER SELON LE BUT DU PROJET*

Légende: (3) très fréquents (2) fréquents (1) peu fréquents (0) absents

BUT DU PROJET	ACTES							TYPES D'INFORMATIONS		
	Informer			Orienter			S'engager			
	Décrire (passé ou présent)	Annoncer, faire des hypothèses	Donner son accord ou son désaccord	Demander	Permettre Interdire	Conseiller		Faits	Réalités imaginaires	Opinions et Sentiments
Projet I : Une lettre du père Noël Buts : Expressif et imaginaire	2	2	1	1	1	1 ou 2	1 ou 2	0 ou 3	3	2
Projet II : Qui suis-je? But : Informatif	3	3	0	1	0	0	0 ou 1	3	0	0
Projet III : Quelle histoire! But : Imaginaire	3	1 ou 0	0 ou 1**	0 ou 1**	0 ou 1**	0 ou 1**	0 ou 1*	0	3	2**
Projet IV : Je fais un reportage But : Informatif	3	1	1	0	0	1	0	3	0	1

* Les paramètres spécifiques d'un projet ont aussi une influence sur le choix des actes et des types d'informations.

** Signifie que l'acte ou le type d'information peut être présent lorsqu'il s'agit d'une interaction entre les personnages d'une histoire.

Tableau V

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
1er indice: La convenance des actes		
1. Tous les actes du texte conviennent au projet. Quelques-uns peuvent ne pas convenir sans toutefois compromettre la réalisation du projet.	- Le scripteur a bien compris le but du projet et a su adapter les actes qu'il connaît à ce but.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
2. La majorité des actes ne conviennent pas au projet ou •plusieurs conviennent mais certains sont inappropriés et peuvent compromettre la réalisation du projet.	- Le scripteur n'a pas compris le but du projet. - Le scripteur n'a pas assez d'expérience dans la réalisation d'un tel projet.	- De façon générale: • amener les élèves à bien se représenter le but et les paramètres du projet pour qu'ils soient en mesure de choisir des actes appropriés; • permettre aux élèves de réaliser davantage de projets ayant un but semblable.

Projet: *Une lettre du père Noël*

- Mes lutins et moi on a pas travaillé. (Informer: décrire un fait passé)
- Tu ne recevras pas de cadeaux. (Informer: annoncer un fait futur)
- Sois plus gentille l'an prochain. (Orienter: conseiller)
- Si tu fais bien tes devrois, je te donnerai beaucoup de cadeaux. (S'engager)

Projet: *Qui suis-je?*

- J'ai des cheveux bruns et courts... (Informer: décrire un fait présent)
- J'aurai mes pantalons verts... (Informer: annoncer un fait futur)

Projet: *Quelle histoire!*

- Une auto arrive à toute vitesse. (Informer: décrire un fait présent)
- "Si j'avais fait attention je ne me serais pas fait frappé (Informer: faire une hypothèse)

Projet: *Je fais un reportage*

- On est allé chercher un lapin au magasin (Informer: décrire un fait passé)
- On va l'enlever... (Informer: annoncer un fait futur)

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Exemples d'actes inadéquats: Projet: *Qui suis-je?* . Je ne suis pas d'accord avec je jeu. (Informer: donner son désaccord) (Cet acte peut compromettre le but du projet, mais il peut avoir moins de conséquences puisqu'il s'agit d'un jeu.) Projet: *Quelle histoire!* . Ne faites pas la même chose que ce monsieur. (Crienter: interdire quelque chose au lecteur) Projet: *Je fais un reportage* Les actes d'un texte qui viseraient surtout à orienter l'action, à inciter les lecteurs à s'acheter un lapin, ne conviendraient pas au but du projet.		
2e indice: La convenance des types d'informations		
1. Tous les types d'informations du texte conviennent au projet. Quelques-uns peuvent ne pas convenir sans toutefois compromettre la réalisation du projet. Projet: *Une lettre du père Noël** . Tu n'auras pas de cadeaux. (Fait ou réalité imaginaire) . Les lutins et la fée des étoiles seront chez toi à Noël. (Réalité imaginaire) . Ça me fait de la peine mais... (Sentiment) * Si le texte s'adresse réellement à un ami, il peut contenir plusieurs faits. Projet: *Qui suis-je?* . J'ai le cheveux longs et je metterai des pantalon court. (Faits)	- Le scripteur a bien compris le but et les paramètres du projet et a su adapter les types d'informations qu'il connaît au but et aux paramètres du projet.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. - Souligner les types d'informations nouveaux et appropriés pour réaliser le projet. - Si quelques types d'informations sont peu appropriés, sans toutefois compromettre le but du projet, faire certaines interventions décrites au point suivant.

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
(suite) Projet: *Quelle histoire!* . Ce soir là c'était un vendredi 13 et les magasins étaient ouvents. (Réalités imaginaires) . Des petits bonhomme lui avai mis des épingle sur tous le corps. (Réalité imaginaire) Projet: *Je fais un reportage* . Notre lapin a une petite queue, il est blanc et a de longues oreilles. (Faits) . On aime beaucoup notre lapine. (Sentiment)		
2. La majorité des types d'informations du texte ne conviennent pas au projet ou plusieurs conviennent mais certains sont inappropriés et peuvent compromettre la réalisation du projet. Exemples de types d'informations inappropriés: Projet: *Qui suis-je?* . Je pense que je mettrai mes souliers verts ça va bien avec mes yeux. (Opinion) (Dans le cadre de ce projet, les informations doivent être des faits afin de permettre au lecteur d'identifier le scripteur. Projet: *Je fais un reportage* . On a eu un lapin, il est tombé du ciel et on l'a pris. (Réalité imaginaire)	- Le scripteur n'a pas compris le but du projet. - Le scripteur n'a pas assez d'expérience dans la réalisation d'un tel projet. - Le scripteur n'a pas eu l'occasion d'observer ou d'écrire des textes comportant des types d'informations variés. - Le scripteur a de la difficulté à différencier certains types d'informations (ex.: fait et réalité imaginaire).	- De façon générale: . amener les élèves à bien se représenter le but et les paramètres du projet pour qu'ils soient en mesure de choisir les types d'informations appropriés; . permettre aux élèves de réaliser davantage de projets ayant un but semblable. - À l'occasion: . faire porter l'objectivation sur l'aspect ayant causé le problème; . faire comprendre qu'il est possible de compromettre la réalisation du projet si l'on utilise des types d'informations inappropriés; . relever avec les élèves les types d'informations non appropriés au projet et pouvant compromettre sa réalisation; . aider les élèves à trouver les types d'informations qu'il serait préférable d'utiliser dans ce projet; leur en fournir quelques-uns si nécessaire; . amener les élèves à remanier leur texte par l'ajout de types d'informations plus appropriés ou la modification et l'élimination de types d'informations inappropriés; . faire observer, si nécessaire, les différences entre les types d'informations qui causent des problèmes aux élèves.

3. Partie de l'élève

UNE LETTRE AU PÈRE NOËL

Partie de l'élève

Écriture
Classe de 2e

UNE LETTRE DU PÈRE NOËL
TON PROJET

Est-ce que tu crois au Père Noël?

Comment réagirais-tu si tu recevais une lettre du Père Noël?

Tu veux jouer un tour à un ami.
Tu lui écris une lettre en te faisant passer pour le Père Noël.

QUI SUIS-JE ?

Partie de l'élève

Écriture
Classe de 2e

QUI SUIS-JE?
TON PROJET

Je te propose de jouer à «Qui suis-je?».
Ta classe et une autre classe participent à ce jeu. Pour jouer, **tu dois écrire une lettre à un élève de l'autre classe sans te nommer.** Dans cette lettre, **tu dois parler de toi afin que cet élève puisse te reconnaître quand il te rencontrera plus tard au parc du quartier.**

Un élève de l'autre classe recevra ta lettre et toi, tu recevras la lettre d'un élève de l'autre classe. Lorsque tous les élèves auront reçu une lettre, les deux classes se rendront au parc. Chaque élève aura en main la lettre qu'il a reçue et devra tenter de reconnaître celui qui a écrit cette lettre.

Pour rendre le jeu plus intéressant, **celui qui aura ta lettre ne doit pas te reconnaître trop facilement:** fais donc bien attention à ce que tu lui diras de toi. Cependant, **ta lettre devrait lui permettre de te reconnaître parmi tous les élèves de ta classe.**

Écris une lettre à un élève d'une autre classe pour qu'il puisse te reconnaître au parc.

N'oublie pas que cet élève ne te connaît pas et que tu ne le connais pas.

QUELLE HISTOIRE !

Partie de l'élève

Écriture
Classe de 2e

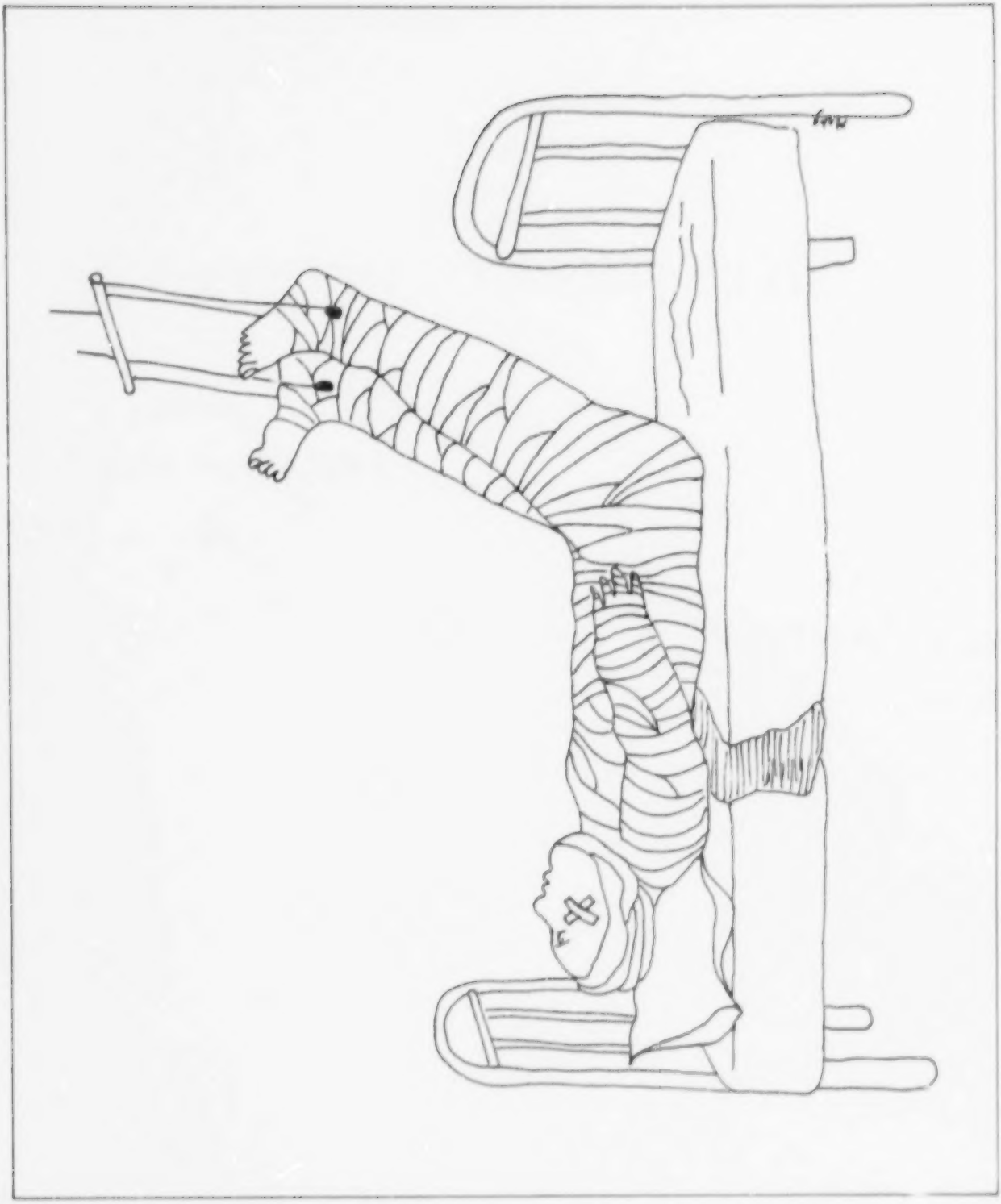
QUELLE HISTOIRE!

TON PROJET

Est-ce qu'il t'arrive d'écrire des histoires?
Je te propose de le faire ici.

Regarde le dessin de la page 2.
Imagine ce qui a pu se passer avant que cette personne soit dans cet état.

Raconte par écrit l'histoire de cette personne.



JE FAIS UN REPORTAGE

Partie de l'élève

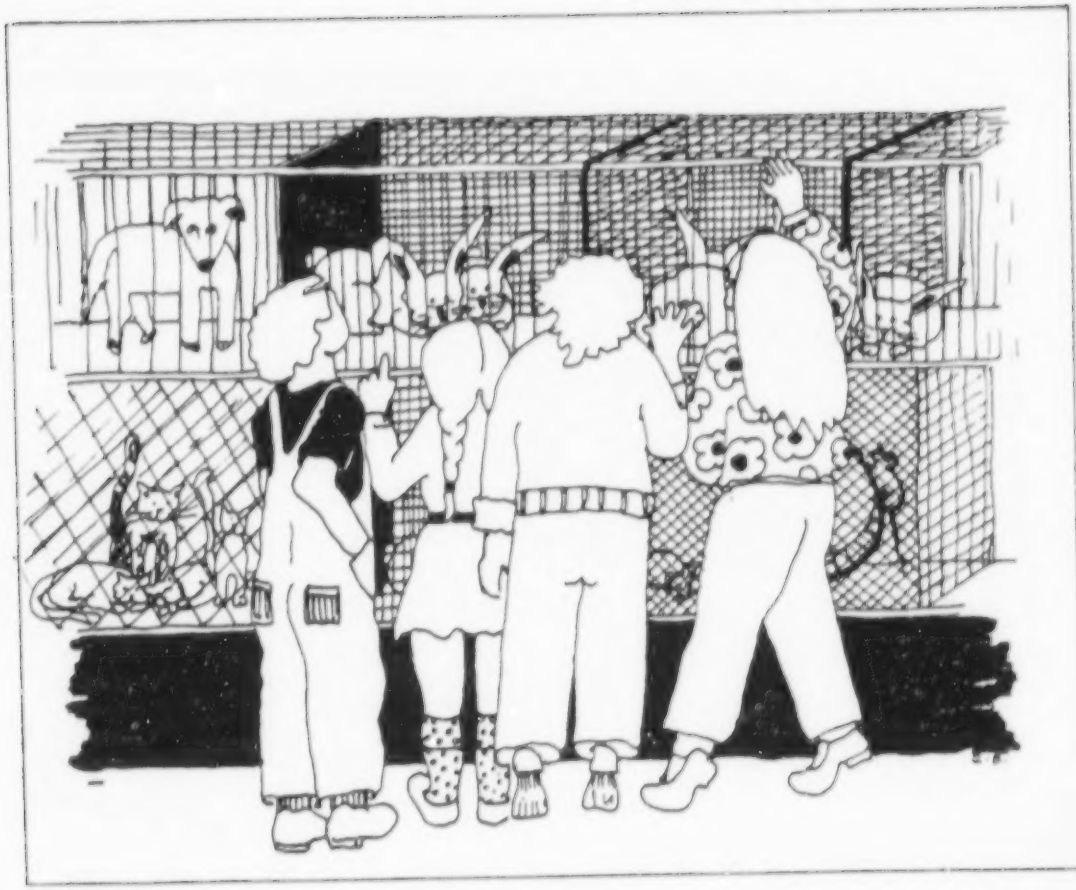
Écriture
Classe de 2e

JE FAIS UN REPORTAGE
TON PROJET

Tu es journaliste pour le journal de ton école!
Tu écris parfois des reportages sur des événements qui surviennent à l'école.
Les élèves de ta classe veulent acheter un lapin et le garder dans la classe. Voici une bonne occasion d'exercer ton métier!

Le but de ton reportage est de raconter les événements qui ont entouré l'arrivée de ce lapin en classe. Au cours de ces événements, tu as pris trois photos qui se trouvent aux pages 2, 3 et 4.

Écris le texte de ton reportage en t'aidant des trois photos que tu as prises.



lapin
ine

TROISIÈME PARTIE : ORAL

I. INTRODUCTION

1.1 POURQUOI ÉVALUER LA COMMUNICATION ORALE?

"Le peu de tradition en enseignement de la langue orale et l'insuffisance de la recherche dans ce domaine ne permettent pas d'établir des seuils de compétence en cette matière pour chaque année du cours primaire: c'est ce qui explique que l'objectif fixé est défini par l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement et qu'on ne trouve pas d'objectif minimal terminal annuel."

Programme d'études, Primaire, mai 1979, page 16.

Il semble utile de rappeler au début de ce guide consacré à l'évaluation de l'oral, son statut particulier en regard des autres volets linguistiques. Il n'y a pas d'objectif minimal terminal annuel en langue orale. L'impératif, s'il en est un, est adressé ici à l'enseignant qui se doit de faire vivre aux élèves des activités variées de communication orale, de manière à favoriser le développement de leur habileté.

Les élèves d'un âge donné ont vécu des expériences très diversifiées de la communication orale, tant avant leur entrée à l'école qu'à l'extérieur et à l'intérieur de celle-ci pendant l'année scolaire. Cette affirmation est vraie pour d'autres apprentissages mais elle l'est davantage en communication orale. Dès lors, il est très difficile de fixer pour tous les élèves d'une même classe, un seuil unique de performance; non seulement cela est difficile, mais cela risquerait, si on le faisait, de nous éloigner de l'objectif qui est de favoriser l'accroissement de l'habileté.

En ce qui concerne l'évaluation pédagogique, il faut tirer de cet énoncé deux conséquences. La première est la nécessité d'observer les élèves avec précision pour planifier des interventions diversifiées, propres à favoriser le développement de l'habileté de chacun. L'enseignant sait déjà, parfois sans avoir explicité ses critères, que tel élève est très habile à communiquer ses émotions, que tel autre a développé l'art de divertir et qu'enfin tel autre n'arrive pas à transmettre des informations claires. L'essentiel en évaluation est de préciser les critères pour être en mesure de déterminer les acquis et les besoins de chacun et pour l'aider à vaincre ses difficultés tout en prenant appui sur ses réussites.

La seconde conséquence est l'impossibilité de communiquer les résultats d'une manière quantitative uniforme. Les résultats devront plutôt décrire d'une manière qualitative la performance de l'élève, pour permettre à ceux qui les lisent d'apprécier le progrès d'une étape à l'autre. Les résultats devraient aussi rendre compte des forces et des faiblesses de l'élève en communication orale plutôt que de le comparer aux autres élèves.

1.2 COMMENT ÉVALUER L'ORAL?

Nous proposons dans ce guide une démarche pour évaluer l'habileté à communiquer oralement. Elle respecte l'esprit et les exigences du programme et apporte à la pratique de l'oral en classe la rigueur nécessaire pour qu'il y ait réellement apprentissage. Cette démarche comprend trois étapes: la mesure (observation), le jugement (évaluation) et la décision (intervention). L'observation des élèves en situation de communication orale permet de relever les faits qui décrivent leurs stratégies; en examinant les faits, il est possible soit de porter un jugement sur l'efficacité des stratégies en les confrontant aux exigences de la situation, soit d'apprécier les progrès accomplis au cours de plusieurs situations. Enfin, mieux éclairé sur la performance et les progrès de ses élèves, l'enseignant peut planifier des interventions susceptibles d'accroître l'habileté de chacun.

1.3 LES INSTRUMENTS PROPOSÉS DANS CE GUIDE

Pour faciliter la tâche de l'évaluateur, nous proposons dans ce guide, d'une part, des informations sur la situation d'évaluation, sur la manière d'observer et sur la manière de porter un jugement et d'autre part, des instruments qui guideront l'enseignant dans l'observation systématique de ses élèves. Deux types d'instruments sont proposés:

- un tableau qui permet de planifier les situations d'évaluation;
- huit grilles d'observation.

Les deuxième, troisième et quatrième chapitres traitent des trois étapes de la démarche d'évaluation alors que le cinquième chapitre contient les instruments proposés.

2. OBSERVER LES FAITS

2.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION

En oral, comme d'ailleurs dans les autres volets du programme de français, la manière privilégiée d'observer le développement de l'habileté est de placer les élèves en situation de communiquer. Et pour répondre aux exigences du programme, les situations d'évaluation, tout comme les situations d'apprentissage, doivent être variées quant aux intentions, aux thèmes, aux interlocuteurs et aux caractéristiques du contexte de communication.

2.1.1 Dans quelles situations observer?

Tout enseignant connaît le cauchemar qui règne avant la remise des bulletins: trouver un thème d'exposé oral et faire passer tout le monde "en avant", en essayant que tout cela garde un petit côté naturel et consenti...!

Pourtant, on a l'impression de faire de l'oral en classe: lors des conversations du matin, au moment des discussions collectives sur l'organisation du temps, quand les élèves répondent aux demandes d'information, etc. Mais lorsque le bulletin approche, on se sent contraint d'uniformiser les thèmes et les formats par souci d'équité. Est-ce vraiment plus juste ainsi? Le premier "à passer" a-t-il les mêmes chances que le dernier? L'élève X, en situation d'exposé devant tout le groupe, n'a-t-il pas plus d'avance que l'élève Y, plus timide, mais dont les propos en petit groupe sont fort appréciés?

Dans la foulée de ces constatations, nous croyons justifié de proposer que l'oral, contrairement aux autres volets du programme, ne soit pas nécessairement évalué sur le même thème, au même moment, ni forcément dans le même contexte pour tous les élèves. Au cours d'une période ou d'une étape, l'enseignant peut observer différents types de production langagière. Certains élèves pourraient être observés lors d'échanges du type "cercle magique", d'autres, lors de la présentation de travaux, d'autres, au cours de débats en atelier, etc. Il s'agira pour l'enseignant de conserver le résultat de ses observations, qui a été observé, sur quoi et dans quel type de situation, et de voir à ce qu'à l'intérieur d'une année, tous les élèves aient eu l'occasion de vivre le plus grand nombre de situations différentes possible. Le tableau présenté au cinquième chapitre peut aider à conserver ces renseignements.

Est-ce dire qu'il n'y aura plus d'oral qu'à l'intérieur des autres activités de la classe ou des autres matières au programme, qu'au gré des situations spontanées qui justifient l'expression d'émotions ou l'échange d'informations? Bien sûr que non! Cela signifie tout simplement qu'on peut profiter des occasions qui surviennent normalement dans le cours des activités de la classe pour accroître l'habileté à communiquer et pour observer la performance des élèves, autant que des activités consacrées spécifiquement à l'oral. Ces périodes d'oral pourraient servir tant à la production de discours (simulation, jeux de rôle, saynètes, échanges d'informations) qu'à des discussions sur la spécificité de l'oral. Autrement dit, on se sert de l'oral tout au long de la journée en classe et dans une grande variété de buts. Ces différents moments pourraient convenir à des observations systématiques. Le temps consacré à l'oral pourrait aussi être réservé pour parler de l'oral, de ses contraintes et de ses exigences, pour observer un adulte qui parle à la radio ou à la télévision, pour écouter un enregistrement d'un enfant d'une autre région ou d'un autre pays; on pourrait en profiter pour faire le point sur les objectivations faites, dégager ce qui semble convenir davantage à tel type de discours, bref, dégager des connaissances spécifiques à l'oral.

2.1.2 Connaître la situation d'évaluation

Beaucoup d'occasions surviennent dans la vie de la classe et de l'école qui permettent aux élèves d'accroître leur habileté à communiquer oralement; l'enseignant peut choisir parmi ces situations celles où il pourra le plus aisément observer ses élèves. Pour être en mesure d'observer et de porter un jugement sur l'efficacité des stratégies utilisées par ses élèves, l'enseignant devra connaître les composantes de la situation d'évaluation, qu'elle soit spontanée ou planifiée. Ces composantes sont: l'intention et le thème, l'interlocuteur et le contexte ou les caractéristiques de la situation.

Voici quelques questions qui peuvent aider à décrire la situation de communication:

l'intention et le thème:

- quelle est l'intention du locuteur?
  veut-il exprimer une émotion? une opinion?
  informer? convaincre? donner des conseils?
  donner des instructions? satisfaire un besoin d'imaginaire?

- de quoi parle-t-il?
  s'agit-il d'un sujet abstrait ou concret?
  simple ou complexe?
  familier ou nouveau pour lui?

l'interlocuteur:

- de quelles informations a-t-il besoin?
  que connaît-il du sujet traité et qu'a-t-il besoin d'en savoir?
  le sujet lui est-il familier?

- quel est son âge?

- quelle est sa compétence linguistique?

- est-il connu du locuteur? lui est-il familier?

- joue-t-il un rôle particulier dans le vécu du locuteur?

le contexte de communication:

- la communication se situe-t-elle dans le cadre ordinaire ou habituel de la classe ou dans un contexte particulier?

- la communication est-elle spontanée ou planifiée?

- de combien de temps dispose le locuteur?

- à quel moment se situe la communication?

- dans quel lieu?

- combien y a-t-il d'interlocuteurs?

- la situation permet-elle aux interlocuteurs de donner du "feed-back" (rétroaction)?

- le locuteur et l'interlocuteur peuvent-ils se voir?

- y a-t-il des règles qui régissent ce type de communication? sont-elles connues des interlocuteurs?

- le locuteur peut-il utiliser un support visuel ou auditif: tableau, illustration, musique, bande sonore, etc.?

Le programme de communication orale est axé autour de ces trois ensembles de composantes. Tout locuteur, bien sûr, tient compte dans une certaine mesure de ces facteurs, quel que soit son âge. Cependant, pour structurer l'apprentissage, le programme propose de faire des interventions sur un aspect particulier: en 1re et 2e année, les interventions porteront davantage sur l'intention, en 3e et 4e, sur l'adaptation du discours aux besoins et aux caractéristiques de l'interlocuteur et en 5e et 6e, sur l'adaptation du discours aux exigences et aux contraintes de la situation de communication. Cela ne dispense pas l'enseignant de décrire l'ensemble des composantes de la situation puisqu'il y a interaction entre celles-ci et que le locuteur lui, vit une situation totale.

2.2 L'OBSERVATION EN SITUATION DE COMMUNICATION

La langue orale ne laisse pas de traces comme la langue écrite; elle ne permet pas de retour en arrière, d'arrêt ou de pause qui en faciliteraient l'observation. L'enseignant qui observe plusieurs élèves risque de manquer du recul nécessaire, de porter des jugements comparatifs, d'être plus tolérant ou plus sévère selon le moment et les conditions dans lesquelles chaque communication a lieu. Pour être rigoureuse, l'observation doit permettre la collecte du plus grand nombre possible de faits pertinents. Il est difficile d'observer et de consigner les faits au fur et à mesure que se déroule la communication sans l'aide d'instruments.

2.2.1 Des moyens qui facilitent l'observation

On peut penser à deux moyens différents. Le premier, le magnétophone, permet de garder une trace fidèle du discours produit par un locuteur et de l'analyser à un autre moment. Cependant, l'utilisation du magnétophone présente des problèmes: elle requiert beaucoup de temps, elle risque de gêner les élèves et enfin, elle modifie les caractéristiques de la situation et conséquemment le discours des élèves.

L'autre instrument est la grille d'observation, qui semble s'adapter davantage aux particularités des différentes situations de classe. Une grille d'observation comprend, d'une part, l'aspect ou les aspects qu'on veut observer et d'autre part, pour chaque aspect, une liste de comportements prévisibles. Ces comportements sont des indices qui renseignent sur les stratégies des élèves en situation de communication orale. Par exemple, si on veut savoir si un discours est adapté à l'interlocuteur, on peut observer des indices tels: le discours contient-il les informations attendues par l'interlocuteur? la langue utilisée (vocabulaire et structure des phrases) lui est-elle accessible? le ton convient-il à l'âge de l'interlocuteur? le rythme et le débit lui permettent-ils de repérer aisément l'information? etc. La grille d'observation devrait contenir une liste de comportements qu'on peut raisonnablement attendre dans une situation ou dans un ensemble de situations; l'observateur n'a qu'à indiquer quels comportements il observe et à y inscrire occasionnellement quelques remarques.

2.2.2 S'entraîner à l'observation

Cependant, l'observation au moyen d'une grille nécessite un minimum d'entraînement et elle restera toujours difficile en classe puisque l'enseignant n'est pas seulement observateur; il est aussi animateur et il participe parfois à la communication comme locuteur ou interlocuteur. Il est possible quand même de s'entraîner à l'observation systématique en visionnant des vidéos, ce qui a comme avantage de permettre les retours en arrière et les arrêts pour se familiariser plus lentement avec les catégories utilisées dans la grille. En classe, l'enseignant peut s'habituer à l'observation en utilisant d'abord qu'une partie de la grille et en y ajoutant progressivement d'autres parties.

Une manière pratique de s'entraîner consiste à sélectionner au préalable les élèves qu'on veut observer, à prévoir dans quelle(s) situation(s) on se propose de le faire, puis, après avoir choisi sur quel(s) aspect(s) on veut faire porter l'observation, à se familiariser avec les éléments de la grille qui ont trait à cet ou à ces aspect(s). On peut alors observer et relever au fur et à mesure les faits ou, si le temps et les conditions ne le permettent pas, noter ces faits à un autre moment.

Par exemple, une enseignante de 2e année veut observer comment ses élèves donnent des instructions; elle les place en équipes après avoir demandé à un élève par équipe d'apporter un jeu que les autres ne connaissent pas. Cet élève devra expliquer son jeu à ses équipiers de manière à ce qu'ils puissent jouer avec lui. Elle choisit quatre élèves qu'elle observera de façon particulière; elle se familiarise avec les parties 1, 2, 6 et 8 de la grille 4 et peut observer comment ils font connaître le but du jeu, comment ils explicitent les actions à faire pour jouer, quel vocabulaire ils utilisent et quels gestes ils font pour se faire comprendre. Dans cette situation, l'enseignante pourra choisir de ne pas intervenir comme interlocutrice ou pour aider le locuteur puisque les questions des équipiers aideront sûrement cette dernière à clarifier ses informations: elle peut alors concentrer son attention sur l'observation et y inscrire au fur et à mesure les faits observés. Elle peut même au besoin s'informer auprès des interlocuteurs pour savoir si le locuteur a donné quelques exemples, s'il a annoncé le but du jeu ou s'il a fait des démonstrations, au cas où certains faits lui auraient échappé.

2.2.3 Les élèves peuvent participer à l'observation

À mesure que les élèves deviennent plus habiles à communiquer et surtout à objectiver, on peut les impliquer dans l'observation, soit en les familiarisant avec une ou des parties d'une grille, soit en les questionnant au cours de l'activité d'objectivation. Ceci devient possible à partir surtout de la 3e année. Deux règles alors s'imposent si on veut garder à la situation son caractère naturel.

1. On pratique déjà fréquemment l'évaluation par les pairs en communication orale. On le fait parfois d'un point de vue normatif ou en demandant aux élèves de porter un jugement sur la performance d'un des leurs. Dans une perspective comme celle préconisée dans ce guide, il est souhaitable de familiariser les élèves avec l'observation de faits pour être en mesure ensuite de porter un jugement éclairé. L'évaluation fait alors partie de l'objectivation; elle sert à rendre le locuteur plus conscient de ses stratégies en lui faisant observer comment il s'y prend pour atteindre son but ou pour s'adapter à son interlocuteur. Sur la base des faits observés, les interlocuteurs peuvent aider le

locuteur à évaluer si sa stratégie convenait dans la situation et comment elle pourrait être améliorée.

2. Dans les situations où les interlocuteurs doivent interagir avec le locuteur, tous les interlocuteurs ne peuvent être observateurs. Dans une discussion en équipe, par exemple, on pourra nommer un ou deux observateurs alors que les autres membres de l'équipe se concentreront sur la discussion. Si tous étaient observateurs, ils risqueraient de perdre de vue le but de la discussion et cela pourrait en perturber le déroulement. Même dans une situation d'exposé, il est préférable de ne nommer que quelques observateurs qui ont comme tâche d'observer, par exemple, les gestes ou la manière d'organiser les informations. Sinon, au moment de poser des questions ou de donner du "feed-back" sur le sujet de l'exposé, les interlocuteurs qui auraient observé seraient incapables de le faire puisqu'ils auraient concentré leur attention sur la manière de dire plutôt que sur le sujet de l'exposé.

En résumé, avant de porter un jugement et d'apprécier le degré de maîtrise de la communication orale, il est nécessaire d'observer systématiquement les faits.

On peut observer les faits tant dans les situations spontanées que dans des situations planifiées à condition de bien connaître les composantes de la situation; ces composantes sont l'intention et le thème, l'interlocuteur et les exigences de la situation de communication.

On peut observer un seul aspect ou plusieurs aspects selon l'habileté de l'observateur à utiliser des grilles et selon le but poursuivi lors de l'évaluation formative. Les élèves peuvent aussi être observateurs à condition qu'ils cherchent d'abord des faits et qu'ils ne soient pas impliqués comme interlocuteurs dans la communication.

3. ÉVALUER L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

L'observation au moyen de grilles permet de recueillir des faits; c'est une étape nécessaire et fondamentale de la démarche d'évaluation formative, mais ça n'est que la première étape. La suivante est tout aussi importante: c'est celle où l'observateur s'appuie sur les faits observés pour porter un jugement. Il peut s'y prendre de différentes manières; en voici trois qui conduisent à informer sur l'habileté à communiquer oralement et à prévoir les interventions souhaitables en classe. La première consiste à formuler un jugement global, la deuxième est plus détaillée et consiste à porter un jugement sur plusieurs aspects de la communication alors que la troisième manière vise à apprécier le progrès accompli par l'élève au cours de deux ou plusieurs situations.

3.1 FORMULER UN JUGEMENT GLOBAL

L'observateur se sert de l'une ou l'autre des grilles proposées au cinquième chapitre et y inscrit par un crochet ce que le locuteur fait, tant du point de vue du choix de l'information que de la manière de dire. Puis, se référant à la description de la situation qu'il aura pris soin de faire préalablement, il peut porter un jugement global en répondant à la question: le discours produit convenait-il à la situation?

On peut donner une appréciation selon différentes échelles dont voici deux exemples:

1. le discours convenait très bien,
2. le discours convenait assez bien (le locuteur a éprouvé quelques difficultés),
3. le discours convenait peu (le locuteur a éprouvé une grande difficulté).

L'échelle suivante est plus détaillée: dans cette situation, le locuteur a réussi:

1. très facilement,
2. assez bien et seul,
3. assez bien avec de l'aide,
4. difficilement et seul,
5. difficilement et avec de l'aide,
6. n'a pas réussi.

Pour illustrer comment on peut formuler un jugement global à partir de faits observés, voici deux exemples tirés d'une même situation de communication.

La situation: en 4e année, au début de l'année, une enseignante veut confier des responsabilités à ses élèves. Elle inscrit au tableau les tâches à faire: allumer et éteindre les lumières, ouvrir et fermer les fenêtres, entretenir le poisson rouge, soigner les plantes, nettoyer les tableaux, ranger le vestiaire, etc. L'enseignante propose que chaque élève choisisse une tâche et tente de la convaincre de lui confier cette responsabilité. Elle s'entoure d'un comité de sélection composé de cinq élèves qui l'aideront dans le choix des élèves.

Description de la situation

intention : convaincre en vue d'obtenir la responsabilité d'une tâche;

thème : une tâche reliée à l'organisation de la classe; les tâches proposées ont été décrites et sont connues des élèves;

interlocuteurs : l'enseignante et un comité de cinq élèves; ces élèves sont des pairs; ils jouent, dans cette situation, un rôle de juges;

contexte : le locuteur dispose de deux minutes; il a eu le temps de se préparer; les membres du comité sont placés dans la première rangée; ils peuvent questionner le locuteur; l'enseignante est aussi placée dans la première rangée; les autres élèves observent et ne peuvent pas intervenir.

Faits observés (mesure) au cours du discours de Frédéric en utilisant les grilles 4 et 6:

- il annonce qu'il veut s'occuper du poisson rouge (gr. 4, 1.1),
- il dit ce qu'il ferait pour s'acquitter de sa tâche: entretien de l'aquarium, alimentation (gr. 4, 2.3),
- il réfère à son expérience puisqu'il a un aquarium chez lui et qu'il s'en occupe régulièrement (gr. 4, 3.2),
- il souligne son intérêt pour les animaux et son assiduité en classe (gr. 4, 3.1),

- il utilise un vocabulaire précis pour décrire comment il prendrait soin du poisson (gr. 4, 6.3),
- il fait des gestes pour montrer comment il ferait (gr. 4, 8.1),
- au début, il réfère aux tâches affichées (gr. 6, 1.2),
- il regarde l'enseignante et les membres du comité (gr. 6, 8.2),
- il supplie le comité de le nommer responsable (gr. 6, 3.3),
- il demande aux membres du comité s'ils ont des questions (gr. 6, 3.4),
- à la fin, quand il supplie le comité, son ton est un peu emphatique (gr. 6, 10.2),
- il utilise le vous quand il s'adresse au comité (gr. 6, 5.2).

Jugement

L'enseignante et le comité soulignent à Frédéric qu'il a bien expliqué comment il faut faire pour entretenir l'aquarium et le poisson. Frédéric a choisi une stratégie qui convient à la situation et sa manière était convaincante.

L'enseignante et les observateurs jugent qu'il a très bien réussi sa communication.

Faits observés (mesure) au cours du discours d'Olivier en utilisant les mêmes grilles:

- il annonce qu'il veut s'occuper des fenêtres (gr. 4, 1.1),
- il s'engage à bien s'acquitter de sa tâche (gr. 4, 3.5),
- il insiste en s'appuyant sur le fait qu'on le connaît bien (gr. 4, 4.2),
- il utilise des mots qui montrent son intention de convaincre (gr. 4, 6.1),
- il met beaucoup d'insistance dans sa mimique (gr. 4, 7.1) et dans ses gestes (gr. 4, 8.2),
- son intonation est insistante (gr. 4, 9.2),
- il réfère au fait qu'il est estimé dans la classe (gr. 6, 2.3)
- son regard est dirigé autant vers les membres du comité que vers les observateurs (gr. 6, 8.3),
- son ton est très familier (gr. 6, 10.1).

Jugement

Le comité souligne qu'Olivier avait un ton, des gestes et un regard très convaincants; il aurait aimé qu'il ait des arguments ou qu'il fournisse des preuves pour appuyer sa demande.

On décide de lui accorder 2 (réussit assez bien et seul) mais que la prochaine fois, il devrait apporter plus de preuves. Les observateurs ont apprécié qu'Olivier les regarde mais ont jugé que dans la situation, il convenait de regarder davantage les membres du comité.

3.2 PORTER UN JUGEMENT SUR CHAQUE COMPORTEMENT

Cela se fait au cours de l'observation et suppose une plus grande habileté de la part de l'observateur. Il s'agit de porter un jugement sur chacun des faits observés en se référant à la première colonne de la grille utilisée: comment le locuteur a-t-il annoncé son sujet? comment l'a-t-il explicité? comment a-t-il conclu? le vocabulaire convenait-il? etc. L'enseignant note donc ce que fait le locuteur et comment (avec quelle aisance) il le fait. Il peut choisir un ou quelques faits ou l'ensemble des faits selon le but qu'il se fixe en évaluant. Et il peut utiliser des échelles semblables à celles décrites précédemment. Dans le cas où l'enseignant choisit d'observer un seul aspect au cours d'une activité de communication, il veillera à faire plusieurs observations au cours d'une étape, s'il veut porter un jugement plus complet à la fin de l'étape. En effet, il ne serait pas juste de porter un jugement sur l'habileté à communiquer si on n'a observé que le vocabulaire ou que les gestes, par exemple.

Dans le cas où on évalue plusieurs aspects ou l'ensemble des aspects de la communication, il est important que le jugement soit fondé sur la pertinence des faits dans la situation. Autrement dit, pour formuler un jugement sur chaque aspect, on doit se demander si ce que le locuteur a fait convenait à la situation. Il n'y a pas qu'une manière de convaincre ou d'exprimer une émotion; chaque locuteur choisit une manière selon la perception qu'il a de la situation. Ce qu'il s'agit d'évaluer c'est l'à-propos de son choix et non pas s'il a fait ce qu'on croit être la manière de faire. Chaque stratégie est particulière et

constituée d'un ensemble varié de faits; dans cette deuxième manière de juger, on regarde chacun des faits ou chacun des éléments d'une stratégie pour en dégager les points forts et les points faibles. Ce procédé a l'avantage d'informer avec plus de précision et de cerner davantage les interventions à faire.

Voici un exemple qui illustre ce procédé:

Des élèves de 2e année sont répartis en équipes de quatre; chacun doit communiquer aux autres une expérience où il a eu très peur.

Description de la situation

intention : exprimer une émotion en décrivant une expérience;

thème : un fait vécu qui évoque la peur;

interlocuteurs: trois compagnons du même âge;

contexte : l'échange se fait à la suite de la lecture d'un récit; les équipes sont formées par affinité; l'échange doit durer une dizaine de minutes; l'enseignante circule mais n'intervient pas.

Faits observés (mesure) au cours de la communication de Mélanie en utilisant la grille 1:

1. fait connaître son émotion	1.1 en la nommant	1. "une fois, en camping, j'ai eu beaucoup peur"
	1.2 en réagissant au propos d'un autre	
2. l'expliciter	2.1 en décrivant les faits qui la suscitent	1. "j'ai entendu un gros bruit à l'extérieur de la tente"
	2.2 en décrivant les circonstances	4. "ma mère s'est levée"
	2.3 en décrivant ce qu'il ressent	
3. la justifier	3.1 en référant à une expérience antérieure	
	3.2 en référant à ses valeurs	
	3.3 en décrivant ses réactions	2. "je pleurais et je disais maman"
	3.4 en anticipant des conséquences possibles	
4. conclure	4.1 en atténuant ou en insistant	
	4.2 en portant un jugement	
	4.3 en anticipant une autre expérience semblable	2. "je n'aime plus aller en camping"
5. organiser son propos	5.1 selon un ordre affectif	2.
	5.2 selon un ordre chronologique	
6. utiliser un vocabulaire approprié	6.1 en employant des mots qui réfèrent à des émotions	4.
	6.2 en employant des mots imagés	
7. faire des mimiques	7.1 en rapport avec ce qu'il éprouve	4.
	7.2 qui ajoutent de l'emphase	
8. faire des gestes	8.1 en rapport avec son propos	2.
	8.2 qui ajoutent de l'emphase	
9. avoir une intonation	9.1 neutre	4.
	9.2 emphatique	

Jugement

Le propos de Mélanie était très bref. Elle dit ce qui a occasionné sa frayeur mais sans décrire les circonstances, ce qui ne permet pas aux autres de savoir pourquoi elle a eu peur: était-ce la nuit? à quoi ressemblait ce bruit? a-t-elle pleuré longtemps? que lui a dit sa mère? Elle ne parle pas beaucoup de ses réactions bien qu'elle ait choisi ce moyen pour justifier sa peur. Pour conclure, elle dit qu'elle n'aime plus le camping sans préciser si

elle craint le bruit la nuit en camping ou si c'est l'expérience totale du camping qu'elle n'a pas aimée. Le vocabulaire, le ton et la mimique sont plutôt neutres, comme si elle racontait un fait divers: les interlocuteurs ne peuvent se représenter l'intensité de sa peur.

3.3 APPRÉCIER LE PROGRÈS RÉALISÉ PAR L'ÉLÈVE

Dans ce cas, avant de porter un jugement sur le progrès réalisé par un élève, l'enseignant doit procéder à plusieurs observations dans des situations semblables. Ce type d'évaluation se fait en général à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'une année scolaire.

Par exemple, un enseignant a fait préparer des saynètes à plusieurs reprises par ses élèves. Il observe pour un groupe d'élèves que le choix de l'information est plutôt faible et que ces élèves n'utilisent pas beaucoup les moyens dont ils disposent pour créer un climat: ton de la voix, débit, gestes, mimiques, effets sonores, costumes. L'objectivation après un premier essai amène les élèves à la conclusion qu'ils doivent consacrer plus de temps à la préparation du scénario pour que la saynète soit plus riche et plus originale. Lors d'un deuxième essai, l'enseignant observe que le scénario est plus riche alors que le climat laisse encore à désirer; par ailleurs, l'organisation est plutôt faible: les quelques épisodes joués lors du premier essai étaient assez bien découpés alors que dans le deuxième essai, le scénario étant plus complexe, les élèves n'ont pas réussi aussi bien à faire ressortir le fil conducteur, la suite des événements. Il semble au premier abord y avoir recul. Mais c'est un recul temporaire, puisque les élèves, en train de développer leur habileté à monter des saynètes, ont mobilisé leur travail autour du scénario, négligeant de ce fait l'organisation et le climat. Au troisième essai, le scénario demeure riche et le climat est nettement amélioré: ils amplifient les gestes et les font plus lentement, les mimiques sont plus en rapport avec les sentiments éprouvés et ils ont utilisé un disque pour amorcer la saynète. Il y a net progrès mais la structure du récit reste encore mêlée: trop d'événements surviennent sans qu'on sache lesquels sont les plus importants. Ce n'est qu'au cinquième essai que la saynète est jugée satisfaisante. Au cours des différents essais, toujours sur des saynètes nouvelles, les élèves ont développé peu à peu leur habileté. À la fin de ce travail, l'enseignant fait le bilan de ses observations et juge qu'il y a eu progrès marqué.

Cette manière d'évaluer tient compte davantage du processus d'apprentissage. L'enseignant fait régulièrement des observations pour aider les élèves au moment des différentes objectivations mais réserve son jugement pour la ou les dernières situations vécues par les élèves. Il est possible que le nombre d'essais nécessaire à un groupe ne soit pas le même pour un autre groupe; certains développent plus rapidement leur habileté que d'autres. Il n'est pas nécessaire que l'enseignant formule une appréciation en même temps pour tous ses élèves. Il peut organiser autant de situations qu'il en faut à ses élèves pour apprendre et formuler à des moments différents son appréciation des progrès réalisés par chaque groupe d'élèves.

Nous avons proposé, dans ce chapitre, trois manières de formuler un jugement sur l'apprentissage de la communication orale. Bien sûr, d'autres manières de faire peuvent exister.

En résumé, pour porter un jugement juste, on doit se référer à l'observation faite dans plusieurs situations de communication.

L'appréciation peut se faire selon différentes échelles. Elle se fait à la suite de la confrontation des faits observés avec les exigences de la situation, sans perdre de vue qu'il peut exister plus d'une manière, plus d'une stratégie pour communiquer efficacement.

4. DÉCIDER DES INTERVENTIONS À FAIRE

L'évaluation de l'apprentissage vise principalement à informer l'élève, ses parents et d'autres personnes intéressées sur son habileté à communiquer oralement et à planifier des interventions susceptibles d'accroître cette habileté.

4.1 INFORMER ADÉQUATEMENT

L'observation systématique permet à l'enseignant d'être informé avec plus de précision sur les différents aspects de l'habileté à communiquer oralement. Mieux informé, l'enseignant peut choisir des faits sur lesquels il fera porter l'objectivation des élèves et ceux-ci deviendront plus conscients de leur manière de communiquer. Dans la mesure où les élèves participent à l'observation et à l'appréciation de l'habileté à communiquer, ils deviennent plus responsables de leur apprentissage. Il est donc nécessaire que la démarche d'évaluation formative implique au maximum les élèves et qu'ils soient les premiers informés du résultat de leur apprentissage.

D'autre part, d'autres personnes, dont les parents, veulent une information qui soit la plus précise possible. Pour rendre compte de l'apprentissage accompli par ses élèves, l'enseignant a besoin de conserver ses observations sur une feuille de route par exemple. Le bulletin qui parvient aux parents n'a pas besoin d'être aussi détaillé que la feuille de route.

Voici une suggestion de rubriques qui pourraient apparaître dans la section communication orale d'un bulletin descriptif:

. choisit les informations nécessaires
  - selon le but de sa communication (1re à 6e)
  - selon l'interlocuteur visé (3e à 6e)
  - selon les caractéristiques de la situation (5e et 6e)

. choisit une manière de dire qui convient
  - au but recherché (1re à 6e)
  - à l'interlocuteur visé (3e à 6e)
  - aux caractéristiques de la situation (5e et 6e).

On peut utiliser une des échelles d'appréciation suggérées au chapitre précédent ou toute échelle qui permet aux personnes intéressées d'estimer le progrès accompli par l'élève. Les échelles suggérées diffèrent l'une de l'autre par le fait que la première ne rend compte que du résultat alors que la seconde rend compte du résultat et de l'autonomie de l'élève.

4.2 FAIRE DES INTERVENTIONS SUSCEPTIBLES D'ACCROÎTRE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Le programme de communication orale suggère deux types d'interventions pour favoriser le développement de l'habileté à communiquer oralement: l'objectivation et l'organisation de situations de "réinvestissement".

L'observation systématique permet à l'enseignant de cerner avec une plus grande précision la stratégie choisie par chaque élève en situation de communication. Il sait mieux ce qui oriente son choix des informations et comment il se sert des moyens dont il dispose: organisation, syntaxe, vocabulaire, mimiques, gestes, intonation, etc., pour atteindre le but qu'il poursuit, pour adapter son discours à l'interlocuteur auquel il s'adresse et aux caractéristiques de la situation de communication. Les grilles proposées fournissent une liste de comportements possibles et l'enseignant pourra y trouver des pistes pour animer l'objectivation.

Par exemple, on peut constater qu'un élève, en situation de donner des consignes, donne beaucoup d'exemples mais ne fournit pas assez d'instructions particulières. L'enseignant et les autres élèves pourront l'aider à formuler des instructions et à les illustrer d'exemples pour rendre ses consignes plus compréhensibles.

Dans un autre cas, un élève, en situation d'exprimer ses émotions, se limite à nommer l'émotion ressentie. En consultant la grille, l'enseignant trouvera des pistes d'intervention: il pourra questionner cet élève sur les circonstances qui ont entouré l'événement où il a ressenti cette émotion ou l'amener à décrire davantage ce qu'il a ressenti au moment où il a vécu cette émotion.

Il arrive souvent qu'un élève utilise toujours la même stratégie; par exemple, pour convaincre, il exprime ses sentiments par rapport à la personne qu'il veut convaincre. Cette stratégie peut être efficace bien sûr, mais en proposant à cet élève une autre stratégie, par exemple de développer des arguments, l'enseignant donnera plus de choix à cet élève. Car accroître son habileté à communiquer, c'est non seulement utiliser une stratégie efficace, c'est aussi avoir le choix parmi plusieurs stratégies pour atteindre le but recherché.

De la même manière, l'enseignant qui fait de l'observation systématique devient plus familier avec les exigences particulières des situations de communication qu'il organise ou qu'il choisit d'exploiter. Dès lors, il peut mieux planifier des situations qui aideront des élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

Par exemple, après avoir observé qu'un élève est habile à communiquer des informations à des pairs et qu'il est intimidé lorsqu'il s'agit de transmettre une information à un adulte moins familier, l'enseignant pourra décider d'envoyer cet élève transmettre un message à un autre enseignant à la prochaine occasion. Il pourra même organiser un jeu de rôle en classe pour permettre à cet élève, et à d'autres qui éprouvent la même difficulté, de se familiariser avec cette situation. Si un élève se sert peu d'illustrations pour expliciter les informations qu'il donne, on pourra profiter d'une leçon en sciences de la nature où il a apporté des spécimens pour lui demander de décrire ceux-ci et de dire comment il les a découverts.

Si on observe qu'un élève est peu habile à fournir des explications et à donner des consignes claires, l'enseignant pourra l'aider à expliquer un problème de mathématiques qu'il a réussi à un autre qui éprouve des difficultés.

Les occasions de communication orale sont nombreuses dans une classe; elles peuvent servir à développer l'habileté à communiquer oralement si d'une part on observe bien les forces et les faiblesses de chaque élève et si, d'autre part, on connaît les exigences et les contraintes des situations qui se présentent ou de celles qu'on organise. On peut alors choisir des interlocuteurs plutôt que d'autres parce qu'on a saisi une occasion de les faire progresser.

Souvent, pour diverses raisons dont l'efficacité et la rapidité, on choisit les mêmes élèves, ceux qui s'acquittent le mieux de cette tâche, pour communiquer un message à l'extérieur de la classe ou pour expliquer une notion à d'autres. Ceux-ci deviennent de plus en plus habiles alors que les autres ont peu d'occasions d'accroître leur habileté. Il peut sembler plus long de fournir des occasions à ces derniers et d'organiser même en classe des situations où ils pourront exercer leur habileté. C'est pourtant une condition essentielle au développement de l'habileté: que chacun vive des situations nombreuses et variées de communication orale.

5. DES INSTRUMENTS POUR FACILITER L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Nous présentons dans ce chapitre quelques instruments qui pourront être utilisés tels quels ou qui pourront être adaptés selon les besoins de chacun.

Le premier, intitulé Relevé des situations d'évaluation de l'habileté à communiquer oralement, est un instrument de planification. Vient ensuite un ensemble de huit grilles d'observation parmi lesquelles l'enseignant choisit celle(s) qui convient (ou qui conviennent) à l'aspect ou aux aspects qu'il veut observer.

5.1 RELEVÉ DES SITUATIONS D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Il s'agit d'un instrument qui permet de repérer quels élèves ont été observés et dans quelles situations. On y trouve une liste d'activités de communication classées selon le type de discours et l'espace nécessaire pour y inscrire le nom des élèves.

On peut, soit indiquer par un signe dans quelles situations tels élèves ont été observés, soit y inscrire la ou les date(s) de ces observations, si on veut suivre le développement de l'habileté tout au long de l'année. On peut aussi y inscrire une appréciation ou à quel moment on juge le résultat satisfaisant, ce qui permet alors de décider quelles situations on doit organiser et pour quels élèves.

C'est un instrument qui peut aider à planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation et à varier ces situations de manière à ce que les élèves élargissent leur habileté.

Situations / Noms des élèves	Expressif				Incitatif					Informatif								Ludique et poétique			
	conversations	jeux de rôle	échanges	discussions	invitations	discussions	jeux de rôle	expl. de consigne	annonce publici.	exposé	compte rendu	jeux de rôle	conver. téléphon.	reportage	interview	enregistrement	discussions	audition de disque	jeux verbaux	saynètes	récitations
1.																					
2.																					
3.																					
4.																					
5.																					
6.																					
7.																					
8.																					
9.																					
10.																					
11.																					
12.																					
13.																					
14.																					
15.																					
16.																					
17.																					
18.																					
19.																					
20.																					
21.																					
22.																					
23.																					
24.																					
25.																					
26.																					
27.																					
28.																					
29.																					
30.																					

5.2 GRILLES D'OBSERVATION

Les huit grilles qui suivent ont pour but de faciliter l'observation et la description des stratégies utilisées par le locuteur. Six grilles ont trait à l'intention de communication; elles contiennent un ensemble de comportements possibles pour exprimer une émotion (grille N° 1) ou une opinion (grille N° 2), pour transmettre une ou des information(s) (grille N° 3), pour faire agir, donner des consignes ou des conseils (grille N° 4), pour convaincre (grille N° 5) et pour évoquer l'imaginaire et détendre (grille N° 6); une septième grille contient un ensemble de comportements ou d'indices qui permettent de voir si le discours est adapté à l'interlocuteur visé; enfin, la grille N° 8 contient les indices qui ont trait à l'adaptation du discours aux caractéristiques de la situation de communication.

Chaque grille contient deux parties: le choix des informations et la manière de dire. Parmi tout ce qu'il connaît d'un sujet, le locuteur choisit les informations qu'il juge essentielles de dire pour atteindre son but, compte tenu des besoins d'informations de l'interlocuteur visé et du rapport qu'il veut établir avec lui d'une part et d'autre part, des exigences et des contraintes du contexte dans lequel il se trouve. Les indices qui permettent de décrire quel choix fait le locuteur sont contenus dans la première partie de chaque grille intitulée choix de l'information.

Le locuteur dispose d'un certain nombre de moyens pour atteindre son but, pour établir et maintenir le contact avec l'interlocuteur et pour satisfaire aux exigences de la situation; ces moyens sont la structure de son propos, la syntaxe, le vocabulaire, l'expression du visage ou mimique, le geste, le regard, l'intonation, les supports visuels, auditifs ou techniques. Dans la deuxième partie de chaque grille, on trouve des indices qui permettent de décrire comment le locuteur utilise ces moyens. Ces indices sont regroupés sous le titre manière de dire.

Bien sûr, aucune de ces grilles ne suffit à elle seule à observer l'ensemble des phénomènes d'une activité de communication. Elles ne permettent pas de décrire les interactions entre le locuteur et l'interlocuteur; par ailleurs, elles sont construites autour de l'une ou l'autre composante de la communication. Si on voulait, par exemple, décrire comment un élève s'y prend pour informer des interlocuteurs plus jeunes qui lui ont fait une demande dans le cadre d'une leçon de sciences humaines, il faudrait utiliser trois grilles: une qui permet de décrire la stratégie employée pour informer, une autre qui permet de voir comment il adapte son discours aux caractéristiques des interlocuteurs visés et une troisième qui vise à décrire comment il adapte son discours au contexte particulier de cette communication. Cela est possible mais suppose que l'observateur est très habile ou dispose de conditions particulières et qu'il puisse se consacrer exclusivement à sa tâche d'observation.

Chaque grille contient trois colonnes. Dans la première colonne, on trouve les phénomènes sur lesquels peut porter l'observation. La deuxième colonne, en rapport avec chaque fait de communication, présente un ensemble de comportements possibles: ce que le locuteur peut faire au cours d'une activité de communication. Dans la dernière colonne, nous avons donné des exemples qui peuvent illustrer chaque comportement. Pour utiliser la grille en classe, la troisième colonne devient l'endroit où l'enseignant inscrit ses observations au cours des différentes situations. On peut y inscrire soit quel comportement est adopté par le locuteur, soit une appréciation du comportement observé.

On peut utiliser une grille pour observer l'ensemble des faits de communication dans une situation donnée ou quelques faits en particulier ou même, un seul fait.

Chaque grille est précédée d'un court texte qui décrit soit les particularités du type de discours observé, soit les traits qui définissent l'adaptation du discours à l'interlocuteur et aux caractéristiques de la situation.

5.2.1 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression de sentiments, de goûts, de préférences, d'émotions, de souhaits

Caractéristiques

Utiliser le langage à des fins d'expression, c'est traduire ses sentiments, ses émotions, ses goûts. C'est parler de soi: de ce qui atteint, émeut, étonne, bouleverse, contrarie, inquiète. On en trouve des manifestations dans le roman, la poésie, le journal intime; on s'exprime aussi dans certains écrits autobiographiques, la correspondance, la nouvelle. À l'oral, le discours expressif se manifeste dans les conversations face à face, les confidences et les échanges divers que suscitent les événements quotidiens.

De nombreuses occasions sont fournies par la vie de la classe qui permettent à l'élève de pratiquer ce type de discours: un spectacle, une fête, une émission de télévision, un film, suscitent de nombreuses réactions qu'on peut exploiter avec profit. L'enseignant peut aussi, comme le suggère le programme, organiser des situations qui favorisent l'émergence de ce type de discours. Les jeux de rôle, les saynètes, les marionnettes peuvent servir de médiateurs tout autant que l'expression sur un thème prédéterminé.

L'expression d'émotions et de sentiments en classe appelle quelques précisions. D'abord, comme on le soulignait plus avant, cette forme de discours se trouve à une limite du pôle de la communication où les exigences d'explicitation sont très faibles et où, par conséquent, la prise en considération de l'interlocuteur est mise au second plan. Nul ne peut intervenir dans la peur d'un autre ou sur l'expression de ses causes: on nage ici en pleine subjectivité. Il importe alors de respecter les significations personnelles tout autant que ses silences. À l'élève qui refuse d'exprimer cette part de lui, l'enseignant peut proposer d'entrer dans des jeux de rôle ou encore, suggérer des situations moins difficiles, quitte à revenir plus tard dans l'année à l'expression de soi.

Il faut dire ensuite qu'avec la formule du Cercle magique, beaucoup d'enseignants ont pris l'habitude de commencer leur matinée par des expressions sur des sujets proches de l'univers affectif et émotif des enfants. Ces moments privilégiés, où chacun se raconte librement, sont à distinguer des situations d'apprentissage de l'oral où l'événement est nécessairement suivi d'une période d'objectivation pendant laquelle on examine tout autant que le réel traité, la manière dont celui-ci a ou n'a pas été communiqué. Pratiquer le Cercle magique est très bien, mais cela ne dispense pas de travailler par ailleurs l'habileté à communiquer des goûts, des sentiments et des émotions.

Pour exprimer ses émotions, le locuteur peut avoir recours à divers procédés. Voici un exemple qui illustre une stratégie possible:

Voici ce que dit Stéphanie (7 ans) lorsqu'on lui demande de nous raconter un événement où elle a eu peur:

"Ben moi la fois où j'ai eu peur c'est quand j'ai vu une moufette ...

J'me promenais tranquillement dans ma campagne, pis là j'lai vue ...

J'ai arrêté net; j'avais assez peur qu'elle m'arrose ...

J'ai attendu qu'elle parte, pis là j'me suis mise à courir, pis j'ai couru, pis j'ai couru, ...

J'avais jamais eu peur de même en tout cas ..."

Si on veut décrire cette expression sous l'angle des procédés, on peut dire qu'ici l'élève-locutrice a d'abord identifié son émotion (j'ai eu peur), en précisant l'événement ou la cause de cette émotion (j'ai rencontré une moufette). Puis elle a rapporté les faits principaux (la promenade, la rencontre, la fuite) en précisant certaines circonstances (dans ma campagne, tranquillement, ...). Stéphanie a évoqué sa hâte de quitter les lieux en utilisant la répétition (pis j'ai couru, pis j'ai couru, ...). Elle a terminé son exposé en rappelant, pour mettre de l'insistance, le sentiment principal qui ressort pour elle de cet événement.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE ÉMOTION, UN SENTIMENT, UN GOÛT, UNE PRÉFÉRENCE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
<u>Choix de l'information</u>		
1. Amorce	1.1 nomme son émotion, son goût, sa préférence	- j'ai eu peur... - j'aime mieux vivre à la campagne...
	1.2 réagit au propos d'un autre	- moi aussi, je... - non, j'aime mieux...
2. Explicitation	2.1 décrit les faits qui causent l'émotion	- je me promenais... - ça me ferait plaisir que tu viennes chez moi...
	2.2 décrit les circonstances	- c'était l'après-midi...
	2.3 décrit ses actions	- je me suis mise à courir...
	2.4 décrit ses réactions	- je tremblais... - j'étais figée...
3. Justification	3.1 réfère à une expérience antérieure	- ça me faisait penser à...
	3.2 réfère à ses valeurs	- je sais que c'est mieux de...
	3.3 anticipe des conséquences possibles	- j'ai eu peur qu'elle m'arrose...
4. Conclusion	4.1 nuance, atténue	- j'ai eu peur mais après...
	4.2 insiste	- j'avais jamais eu peur comme ça...
	4.3 porte un jugement	- je savais que c'était pas dangereux mais...
	4.4 anticipe une autre expérience semblable	- la prochaine fois...
	4.5 s'engage	- je t'aime et je te promets que...
<u>Manière de dire</u>		
5. Organisation du discours	5.1 suit l'ordre affectif	- j'ai eu peur... j'ai eu si peur que... puis je me suis calmée...
	5.2 suit l'ordre chronologique des événements	- j'ai eu peur... je me suis mise à courir...
6. Vocabulaire	6.1 emploie des mots qui réfèrent à des émotions	- j'ai senti... - je suis fière... - j'aime mieux... - je crains...
	6.2 emploie des mots imagés	- je tremblais comme une feuille...
7. Mimiques	7.1 fait voir l'émotion	
	7.2 amplifie l'émotion	
8. Gestes	8.1 illustre son propos par des gestes	
	8.2 amplifie les gestes	
9. Intonation	9.1 module sa voix selon l'émotion	
	9.2 montre de l'insistance ou de l'emphase	

GRILLE Nº 1

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE ÉMOTION, UN SENTIMENT, UN GOÛT, UNE PRÉFÉRENCE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 nomme son émotion						
	1.2 réagit au propos d'un autre						
2. Explicitation	2.1 décrit les faits qui causent l'émotion						
	2.2 décrit les circonstances						
	2.3 décrit ses actions						
	2.4 décrit ses réactions						
3. Justification	3.1 réfère à une expérience antérieure						
	3.2 réfère à ses valeurs						
	3.3 anticipe des conséquences possibles						
4. Conclusion	4.1 nuance, atténue						
	4.2 insiste						
	4.3 porte un jugement						
	4.4 anticipe une autre expérience semblable						
	4.5 s'engage						
Manière de dire							
5. Organisation du discours	5.1 suit l'ordre affectif						
	5.2 suit l'ordre chronologique des événements						
6. Vocabulaire	6.1 emploie des mots qui réfèrent à des émotions						
	6.2 emploie des mots imagés						
7. Mimiques	7.1 fait voir l'émotion						
	7.2 amplifie l'émotion						
8. Gestes	8.1 illustre son propos par des gestes						
	8.2 amplifie les gestes						
9. Intonation	9.1 module sa voix selon l'émotion						
	9.2 montre de l'insistance ou de l'emphase						

5.2.2 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression d'opinions

Caractéristiques

En tant qu'agent privilégié de son apprentissage, l'élève est amené aussi à exprimer ses intérêts, ses opinions, ses valeurs. Des sujets comme les devoirs à domicile, l'heure du coucher, la durée des périodes de vacances, le rôle des enfants dans la prise de décision dans la famille ou en classe, les horoscopes, les phénomènes paranormaux, les records, etc. sont propres à n'en pas douter à susciter des opinions variées. On peut aussi s'engager dans l'organisation d'un carnaval, d'une sortie ou d'une activité spéciale et faire une discussion en équipes pour prévoir l'organisation et trouver des solutions aux problèmes soulevés. L'expression d'opinions est prédominante lorsqu'il s'agit de prévoir un événement à venir ou les conséquences d'une action, de donner son appui ou son désaccord, de formuler des hypothèses.

On peut aussi, avec les élèves du deuxième cycle, planifier des activités comme le débat ou le panel qui sont des occasions privilégiées d'expression d'opinions; ils y apprendront les règles qui régissent ces types de discours tout en développant leur habileté à faire connaître leurs opinions, leurs croyances et leurs valeurs.

Les stratégies pour exprimer une opinion peuvent varier d'un locuteur à l'autre. Dans l'exemple qui suit, Caroline s'appuie sur sa propre expérience pour donner son opinion alors que Marie-Hélène s'appuie sur une hypothèse et sur un sentiment; quant à Benoit, il justifie son opinion par une preuve (j'ai raison de ne pas faire de passes puisque les filles ne le demandent pas). Examinons cet exemple tiré d'une discussion en classe lancée par l'enseignante:

Enseignante : - Moi j'aimerais ça avoir l'opinion du monde. Est-ce vrai que les gars aident pas les filles au ballon?

Caroline : - Je ne suis pas d'accord (amorce en réagissant à la question de l'enseignante) parce que moi quand je joue, les gars, ils me font souvent d'la passe (illustre de son expérience). Parce qu'ils savent que je suis capable de compter un but (développe un argument). Des fois même, ils me disent "Bravo Caroline!" à la place de m'décourager (insiste).

Marie-Hélène: - Mais des fois aussi les gars... (amorce en réagissant à l'opinion de Caroline). Supposons, quand ils voient juste une fille, ils l'encouragent, mais quand il y en a plus, ben là, ils les encouragent plus (formule une hypothèse pour expliquer ce qui se passe)... ils les découragent (semble relié à l'amorce). Moi j'aime pas ça quand on m'décourage (justifie par l'expression d'un sentiment).

Benoit : - Ben j'voudrais dire que c'est vrai que quand il y a des filles, j'leur fais pas de passe (énonce son opinion en confirmant l'hypothèse de Marie-Hélène)... mais il y a personne dans les filles qui me le demande (fournit une preuve qui justifie son opinion).

Les stratégies de ces trois locuteurs sont différentes et contribuent à faire avancer la discussion. Ce qui frappe aussi, c'est la manière de dire: alors qu'on perçoit un lien entre les énoncés de Caroline et de Benoit, il y a même une progression entre les énoncés de Caroline, la structure est plus difficile à percevoir dans le propos de Marie-Hélène: son opinion n'est pas énoncée clairement au début et elle s'interrompt pour formuler une hypothèse: le lien n'est pas évident entre son opinion et l'hypothèse dont elle se sert pour expliciter.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE OPINION

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 énonce une opinion 1.2 réagit à l'opinion d'un autre	- moi, je pense que... - je suis d'accord avec toi, mais...
2. Explicitation	2.1 développe un argument 2.2 exprime un sentiment 2.3 illustre d'un exemple, d'une expérience 2.4 formule une hypothèse	- les filles peuvent nous aider... - j'aime ça quand... - c'est comme l'autre jour... - supposons, quand ils passent le ballon...
3. Justification	3.1 fournit une preuve 3.2 réfère à ses valeurs 3.3 réfère à ses sentiments, ses goûts 3.4 réfère à une source extérieure 3.5 anticipe une conséquence	- quand on fait des passes, on gagne... - je suis certaine que les filles peuvent bien jouer... - parce que je me sens mieux... - mon père m'a dit que... - on aurait plus de chance de gagner si les gars...
4. Fermeture	4.1 résume son opinion 4.2 atténue 4.3 insiste 4.4 fait une suggestion	- le plus important c'est... - il y a peut-être des exceptions... - j'en suis convaincu... - peut-être qu'il faudrait changer les équipes...
Manière de dire		
5. Organisation	5.1 regroupe ses arguments 5.2 établit une progression	des arguments les moins importants aux plus importants ou l'inverse
6. Vocabulaire	6.1 emploie des mots qui réfèrent à l'expression d'opinions	utilisation du je, - je pense que, je crois, je suis pour...
7. Mimiques	7.1 exprime de l'assurance 7.2 exprime de l'insistance	surtout quand l'expression d'opinions mène à une décision
8. Gestes	8.1 montre de l'assurance 8.2 montre de l'insistance 8.3 illustre son propos par des gestes	gestes qui illustrent les exemples, les conséquences
9. Intonation	9.1 utilise un ton neutre 9.2 montre de l'assurance 9.3 montre de l'insistance	

GRILLE Nº 2

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE OPINION

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 énonce une opinion						
	1.2 réagit à l'opinion d'un autre						
2. Explicitation	2.1 développe un argument						
	2.2 exprime un sentiment						
	2.3 illustre d'un exemple, d'une expérience						
	2.4 formule une hypothèse						
3. Justification	3.1 fournit une preuve						
	3.2 réfère à ses valeurs						
	3.3 réfère à ses sentiments, ses goûts						
	3.4 réfère à une source extérieure						
	3.5 anticipe une conséquence						
4. Fermeture	4.1 résume son opinion						
	4.2 atténue						
	4.3 insiste						
	4.4 fait une suggestion						
Manière de dire							
5. Organisation	5.1 regroupe ses arguments						
	5.2 établit une progression						
6. Vocabulaire	6.1 emploie des mots qui réfèrent à l'expression d'opinions						
7. Mimiques	7.1 exprime de l'assurance						
	7.2 exprime de l'insistance						
8. Gestes	8.1 montre de l'assurance						
	8.2 montre de l'insistance						
	8.3 illustre son propos par des gestes						
9. Intonation	9.1 utilise un ton neutre						
	9.2 montre de l'assurance						
	9.3 montre de l'insistance						

5.2.3 L'observation du discours à caractère informatif

Caractéristiques

Qu'il s'agisse d'une discussion autour d'un thème familier, d'un compte rendu, d'un fait vécu, d'un exposé ou d'un reportage, le discours informatif est une relation de faits, de connaissances, d'observations. Pour jouer ce rôle, c'est-à-dire pour être connu et compris, le message informatif se doit d'être clair, précis, objectif.

Bien sûr, il n'y a pas qu'une manière de regarder les faits et les événements. Selon le bout de la lorgnette qu'on choisit, la poutre devient paille... Mais malgré tout, on attend d'un informateur qu'il nous mette au courant, qu'il nous fasse connaître le plus possible de faits en nous laissant la tâche d'interpréter et de juger.

Il ne suffit pas cependant que le discours informatif soit impartial pour qu'il réussisse à retenir l'attention. Il faut en plus qu'il soit pertinent, c'est-à-dire qu'il réponde aux besoins d'information des interlocuteurs. Raconter à ses compagnons la sortie de classe de la veille risque peu de susciter l'intérêt quel que soit l'effort pour ne rien oublier des événements vécus! Il importe que le discours informe, c'est-à-dire qu'il apporte aux interlocuteurs peu ou pas au fait, des renseignements nouveaux ou supplémentaires.

Les thèmes qui peuvent être exploités en classe ne manquent pas: les religions, les planètes, la géographie des continents, la collection de timbres, l'histoire de son milieu, etc.; tout cela, tout ce que les écoliers ont acquis par observation et par expérimentation peut faire l'objet de communication. Le programme suggère aussi que l'écolier, par le biais des jeux de rôle, s'adresse à des interlocuteurs variés: ministre de l'Éducation, enfants d'un autre pays, enfants plus jeunes, parents, voisins, ...

Remarques

Le discours informatif est sans doute le type de discours le plus connu des enseignants. C'est l'exposé classique. À cause des exigences d'objectivité qu'il pose, il est normal et même souhaitable que l'élève garde avec lui au moment de l'exposé un plan ou des notes qui le guideront.

Par ailleurs, et on l'a déjà dit, dans les discours à caractère informatif ce qu'on retrouve surtout ce sont la description de faits, l'exposé et l'explication de phénomènes objectifs. Sans que cela brise la structure du propos, il est normal d'y retrouver, surtout en situation de classe, l'expression de sentiments ou de souhaits. Par exemple, dans un exposé où Pierre présente différentes marques de voitures, on l'entend dire: "Moi, celle que j'préfère, c'est..." L'expression de cette préférence, loin de nuire à son exposé, a contribué plutôt à susciter l'intérêt de l'interlocuteur.

Toujours en rapport avec l'objectivité de l'information fournie, nous avons remarqué à maintes reprises la tendance, chez les élèves du deuxième cycle surtout, à confondre ce qu'ils savent et ce qu'ils croient. Ils affirment là où une hypothèse aurait suffi. Lors de la préparation des travaux de recherche, ou au moment de l'objectivation, il y aurait sans doute lieu de préciser cet aspect.

Il importe de préciser enfin que l'exigence de rigueur et d'exactitude qu'impose le genre informatif doit être regardée à la lumière du contexte dans lequel il s'inscrit. Il est fort peu souhaitable, avec certains auditoires, d'utiliser une terminologie savante ou un vocabulaire technique même s'ils sont adéquats. Cela est d'autant plus vrai à l'oral que ni le référent, ni le texte ne sont disponibles pour l'interlocuteur. Il faut alors compter sur la redondance, ainsi que sur tous les procédés d'explicitation disponibles pour faciliter l'introduction des concepts.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À INFORMER

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 annonce son sujet 1.2 annonce son but 1.3 répond à une question 1.4 annonce les aspects traités	- je vais vous parler de...
2. Explicitation	2.1 décrit des faits réels 2.2 définit un objet, un concept 2.3 décrit une personne 2.4 fournit des exemples 2.5 explique un phénomène 2.6 énonce une hypothèse explicative 2.7 apporte des preuves 2.8 s'appuie sur des sources extérieures	- j'ai vu un accident. Il y avait... - c'est un outil qui sert à... - Graham Bell est un homme qui... - c'est un grand événement parce que... - c'est peut-être parce que... - je l'ai vu moi-même, j'étais là... - j'ai vu à la télé que...
3. Fermeture	3.1 résume son propos 3.2 fait des suggestions 3.3 fait un commentaire personnel 3.4 anticipe une action	- pour faire la même expérience, vous pourriez... - mon expérience m'a montré que... - je voudrais en savoir plus long et je lirai...
Manière de dire		
4. Organisation	4.1 regroupe les informations 4.2 suit un ordre logique 4.3 suit un ordre chronologique	
5. Vocabulaire	5.1 démontre l'intention d'informer 5.2 décrit avec précision	- j'ai appris que... à cet endroit, il y a... j'ai vu...
6. Gestes	6.1 démontre ce qu'il dit	
7. Illustrations	7.1 apporte des photos, des dessins, des schémas 7.2 fait des dessins et des schémas	
8. Intonation	8.1 utilise un ton neutre 8.2 à un ton animé 8.3 montre de l'insistance sur certains aspects	

GRILLE Nº 3

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À INFORMER

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 annonce son sujet						
	1.2 annonce son but						
	1.3 répond à une question						
	1.4 annonce les aspects traités						
2. Explicitation	2.1 décrit des faits réels						
	2.2 définit un objet, un concept						
	2.3 décrit une personne						
	2.4 fournit des exemples						
	2.5 explique un phénomène						
	2.6 énonce une hypothèse explicative						
	2.7 apporte des preuves						
	2.8 s'appuie sur des sources extérieures						
3. Fermeture	3.1 résume son propos						
	3.2 fait des suggestions						
	3.3 fait un commentaire personnel						
	3.4 anticipe une action						
Manière de dire							
4. Organisation	4.1 regroupe les informations						
	4.2 suit un ordre logique						
	4.3 suit un ordre chronologique						
5. Vocabulaire	5.1 démontre l'intention d'informer						
	5.2 décrit avec précision						
6. Gestes	6.1 démontre ce qu'il dit						
7. Illustrations	7.1 apporte des photos, des dessins, des schémas						
	7.2 fait des dessins et des schémas						
8. Intonation	8.1 utilise un ton neutre						
	8.2 a un ton animé						
	8.3 montre de l'insistance sur certains aspects						

5.2.4 L'observation du discours à caractère incitatif: faire agir

Caractéristiques

Si la tâche d'informer s'achève quand le récepteur connaît les faits, la tâche d'inciter elle ne s'en tient pas là. En utilisant la langue à cette fin, on veut changer l'opinion de quelqu'un, modifier son comportement, diriger son action. De façon plus ou moins subtile, plus ou moins ingénieuse, les propos qu'on tient alors veulent soit faire agir, soit convaincre.

Faire agir

Faire prendre à quelqu'un différentes postures, le faire se déplacer, demander des informations, établir une démarche, expliquer un procédé, une technique, tous ces messages se ressemblent en ce qu'ils dictent de façon claire à l'interlocuteur l'action à faire, la conduite à adopter. C'est le langage de la consigne, des règlements, des questionnaires, des instructions, des conseils.

Le maître connaît et maîtrise bien, règle générale, cette fonction du langage: n'a-t-il pas la plupart du temps l'initiative de tous les "mouvements de classe"? Il pourrait partager cette tâche en confiant parfois aux élèves le soin de convoquer certaines rencontres, de diriger une activité ou de faire une démonstration. Il peut aussi, comme pour les autres formes de discours, organiser des jeux de rôle mettant en scène des élèves de différents groupes d'âge qui se voient expliquer des jeux, des sports, ...

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À FAIRE AGIR

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 annonce son but	- je veux vous donner des conseils...
	1.2 annonce le but de l'action	- le jeu consiste à...
	1.3 répond à une demande	
	1.4 donne une consigne générale	- pour l'Halloween, tu devrais...
2. Explicitation	2.1 donne une instruction générale	- pour être en santé, tu dois...
	2.2 donne une instruction particulière	- chaque nuit, tu dois dormir...
	2.3 décrit une action	- place ta main en haut...
	2.4 fournit un exemple	
	2.5 fait une suggestion	- tu pourrais commencer par...
	2.6 donne un conseil	- tu ferais mieux de...
	2.7 décrit des circonstances	- s'il fait froid, tu peux...
3. Justification	3.1 donne une preuve	- j'ai vu souvent des gens qui...
	3.2 réfère à une expérience	- ça m'est arrivé déjà...
	3.3 s'appuie sur des sources extérieures	- j'ai demandé à...
	3.4 réfère à ses valeurs	- je sais que c'est mieux de...
	3.5 anticipe des conséquences	- tu pourrais te faire mal si...
4. Fermeture	4.1 s'engage	- je t'aiderai si tu as besoin...
	4.2 insiste	- n'oubliez surtout pas de...
	4.3 nuance	- des fois, c'est différent...
	4.4 résume les instructions	
Manière de dire		
5. Organisation	5.1 suit un ordre logique	- je vais vous dire quoi manger et quels exercices faire pour...
	5.2 suit l'ordre des actions	
	5.3 regroupe les informations	
6. Vocabulaire	6.1 démontre l'intention de faire agir	emploi de l'impératif, du "il faut que" ou "tu dois", de la 2e personne
	6.2 décrit avec précision	
7. Illustrations	7.1 apporte des photos, schémas, dessins	
	7.2 fait des schémas et des dessins	
	7.3 se sert d'objets	jeux, instruments, etc.
8. Gestes	8.1 illustre les actions	
	8.2 illustre les faits, les exemples	
9. Intonation	9.1 a un ton neutre	
	9.2 a un ton animé	
	9.3 montre de l'insistance	

GRILLE Nº 4

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À FAIRE AGIR

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 annonce son but						
	1.2 annonce le but de l'action						
	1.3 répond à une demande						
	1.4 donne une consigne générale						
2. Explicitation	2.1 donne une instruction générale						
	2.2 donne une instruction particulière						
	2.3 décrit une action						
	2.4 fournit un exemple						
	2.5 fait une suggestion						
	2.6 donne un conseil						
	2.7 décrit des circonstances						
3. Justification	3.1 donne une preuve						
	3.2 réfère à une expérience						
	3.3 s'appuie sur des sources extérieures						
	3.4 réfère à ses valeurs						
	3.5 anticipe des conséquences						
4. Fermeture	4.1 s'engage						
	4.2 insiste						
	4.3 nuance						
	4.4 résume les instructions						
Manière de dire							
5. Organisation	5.1 suit un ordre logique						
	5.2 suit l'ordre des actions						
	5.3 regroupe les informations						
6. Vocabulaire	6.1 démontre l'intention de faire agir						
	6.2 décrit avec précision						
7. Illustrations	7.1 apporte des photos, schémas, dessins						
	7.2 fait des schémas et des dessins						
	7.3 se sert d'objets						
8. Gestes	8.1 illustre les actions						
	8.2 illustre les faits, les exemples						
9. Intonation	9.1 a un ton neutre						
	9.2 a un ton animé						
	9.3 montre de l'insistance						

5.2.5 L'observation du discours à caractère incitatif: convaincre

Caractéristiques

Les enfants sont souvent en contact avec ce type de discours tant comme interlocuteurs, quand ils entendent et voient des annonces publicitaires, que comme locuteurs, quand ils tentent de convaincre leurs parents, un adulte ou un autre enfant de leur donner un objet ou de leur accorder une faveur.

Ce qui caractérise ce type de discours c'est qu'il est très centré sur l'interlocuteur: les meilleurs arguments sont ceux qui vont faire bouger l'interlocuteur. Le locuteur choisit ses arguments en fonction de la perception qu'il a de l'interlocuteur et à partir, bien sûr, de ses expériences antérieures. Les arguments peuvent être variés: l'un tentera de convaincre en décrivant les avantages de ce qu'il veut obtenir alors qu'un autre essaiera d'émouvoir en exprimant des sentiments; certains s'engagent et font des promesses pour obtenir un oui alors que d'autres s'appuient sur des expériences antérieures ou réfèrent à des sources qu'ils considèrent fiables. Ce qu'il importe d'observer, c'est la stratégie utilisée par le locuteur en faisant abstraction de tout jugement de valeur. Dans l'activité d'objectivation, on pourra inviter l'élève à porter un jugement de pertinence: sa stratégie a-t-elle réussi? pourquoi? était-ce la seule possible? était-ce celle qui convenait le mieux?

Une autre caractéristique du discours qui vise à convaincre est l'importance de la structure ou de l'organisation des arguments. Habituellement, un locuteur expérimenté non seulement choisit des arguments convaincants mais aussi les organise dans un ordre susceptible de produire l'effet désiré. Il présentera en premier l'argument le plus fort pour gagner son interlocuteur en partant ou inversement, le réservera pour la fin, établissant ainsi une progression dans le but de gagner petit à petit l'autre à sa cause.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À CONVAINCRE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 annonce son but 1.2 réagit au propos d'un autre	- je veux que vous votiez pour moi...
2. Explicitation	2.1 décrit des faits 2.2 décrit des circonstances 2.3 exprime un sentiment 2.4 s'engage ou promet 2.5 développe un argument	- viens avec nous, il y aura beaucoup d'amis... - si tu viens l'été, tu verras... - j'aimerais tant que tu viennes avec moi... - tu es mon ami... - je te promets que... - je serai un bon président puisque je suis bien connu...
3. Justification	3.1 donne une preuve 3.2 réfère à une expérience 3.3 réfère à ses valeurs 3.4 s'appuie sur des sources extérieures 3.5 anticipe des conséquences	- l'an dernier, j'ai eu beaucoup de votes... - quand j'y suis allé, je me suis beaucoup amusé... - c'est important de... - demandez à... il vous dira... - si je suis élu, on aura...
4. Fermeture	4.1 insiste 4.2 résume ses arguments 4.3 s'engage 4.4 fait une suggestion	- je vous assure que... - je te promets que... - pense un peu, tu m'en parleras tantôt...
Manière de dire		
5. Organisation	5.1 regroupe les informations 5.2 établit une progression	
6. Vocabulaire	6.1 démontre l'intention de convaincre	emploi de l'impératif; des formes "il faut", "tu dois"; emploi d'expressions: je t'assure...
7. Mimiques	7.1 démontre de l'assurance 7.2 démontre de l'insistance	
8. Gestes	8.1 illustre les faits 8.2 démontre de l'assurance 8.3 démontre de l'insistance	
9. Intonation	9.1 a un ton animé 9.2 fait preuve d'assurance 9.3 fait preuve d'insistance	

GRILLE Nº 5

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À CONVAINCRE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 annonce son but						
	1.2 réagit au propos d'un autre						
2. Explicitation	2.1 décrit des faits						
	2.2 décrit des circonstances						
	2.3 exprime un sentiment						
	2.4 s'engage ou promet						
	2.5 développe un argument						
3. Justification	3.1 donne une preuve						
	3.2 réfère à une expérience						
	3.3 réfère à ses valeurs						
	3.4 s'appuie sur des sources extérieures						
	3.5 anticipe des conséquences						
4. Fermeture	4.1 insiste						
	4.2 résume ses arguments						
	4.3 s'engage						
	4.4 fait une suggestion						
Manière de dire							
5. Organisation	5.1 regroupe les informations						
	5.2 établit une progression						
6. Vocabulaire	6.1 démontre l'intention de convaincre						
7. Mimiques	7.1 démontre de l'assurance						
	7.2 démontre de l'insistance						
8. Gestes	8.1 illustre les faits						
	8.2 démontre de l'assurance						
	8.3 démontre de l'insistance						
9. Intonation	9.1 a un ton animé						
	9.2 fait preuve d'assurance						
	9.3 fait preuve d'insistance						

5.2.6 L'observation du discours ludique et poétique

Caractéristiques

Le discours poétique et ludique ne vise pas seulement à faire rire, à amuser et à distraire; il vise d'une part pour le locuteur à inventer, à créer un monde imaginaire parfois à la limite du réel et de l'imaginaire, à évoquer par des images, un vécu intérieur difficile à communiquer directement et d'autre part, pour l'interlocuteur ou le spectateur, le discours poétique vise à l'émouvoir, à le transporter dans un monde d'images et d'invention, à lui faire partager des rêves, des émotions et des faits vécus.

Les enfants ont de plus en plus souvent l'occasion d'assister et de participer à des spectacles et, en particulier, le théâtre pour enfants les amène à revivre par l'intermédiaire d'images et de personnages, des rêves, des émotions, des réalités quotidiennes qu'ils ont besoin d'apprivoiser.

En classe, on peut organiser des saynètes, des scénarios de marionnettes, des jeux de rôle, des contes, etc. dans lesquels les élèves pourront faire dire à des personnages les émotions qu'ils ressentent, les rêves qu'ils entretiennent et les difficultés qu'ils vivent. Par exemple, ils peuvent composer et jouer des saynètes autour de thèmes comme le chaton qui a peur du noir, l'oiseau qui s'est cassé une aile, le petit garçon qui trouve de nouveaux amis. Ils peuvent aussi inventer en mettant en scène deux ou trois personnages qui n'ont habituellement aucun rapport entre eux: un policier et un lutin farfelu, un savant, un extra-terrestre et un poisson rouge.

Le discours poétique est celui dans lequel on peut laisser libre cours à l'imaginaire; tout peut arriver, tout est possible à condition qu'on donne au spectateur les moyens d'accéder au monde qu'on veut évoquer. Les moyens sont les dialogues, la narration, les décors, les costumes, les effets sonores, etc. tout ce qui permet au spectateur de se représenter l'univers dans lequel on veut le transporter.

Les devinettes et les charades font aussi partie de ce type de discours, de même que les blagues, les histoires et les jeux de mots. Ces dernières activités ont une fonction plus ludique que poétique et on peut les exploiter à l'occasion de spectacles, de sorties récréatives ou éducatives ou quand on a tout simplement besoin de se détendre. Comme toute activité de communication, ces dernières méritent qu'on les prépare et qu'on en fasse l'objectivation pour éviter que les élèves ne se complaisent à reproduire ce qu'ils voient à la télévision et qu'ils développent leur créativité.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À DISTRAIRE ET À ÉVOQUER L'IMAGINAIRE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 annonce son but	- je veux vous faire deviner...
	1.2 en annonçant son sujet	- c'est l'histoire de...
	1.3 en donnant un titre	
2. Explicitation	2.1 décrit des faits réels	- mon premier est une partie du visage...
		- j'étais dans la forêt...
		- une girafe est entrée dans le métro et...
	2.2 décrit des faits fictifs	- il faisait noir, on n'entendait rien, soudain...
	2.3 décrit des circonstances	- j'ai trop peur...
	2.4 exprime un sentiment	- je voudrais devenir si petite que...
	2.5 exprime un souhait	
	2.6 fait des comparaisons	- d'où viens-tu comme ça?...
	2.7 questionne	
3. Fermeture	3.1 questionne	- avez-vous deviné qui je suis?...
	3.2 apporte un dénouement	
	3.3 dégage une leçon	
Manière de dire		
4. Organisation	4.1 suit l'ordre des événements	
	4.2 suit l'ordre des associations d'images	
	4.3 établit une progression en vue d'un effet désiré	l'ordre des éléments dans une charade ou dans une blague
5. Vocabulaire	5.1 utilise des mots imagés	
	5.2 utilise des mots qui évoquent des sentiments, des émotions	
	5.3 fait des jeux de mots	
6. Mimiques	6.1 exprime des émotions dans son visage	
	6.2 rend le caractère des personnages	
	6.3 ajoute de l'emphase	
7. Gestes	7.1 utilise le mime	
	7.2 exprime des émotions par ses gestes	
	7.3 illustre les faits	
	7.4 pointe des objets, des personnages	
	7.5 rend le caractère des personnages	
	7.6 ajoute de l'emphase	
8. Intonation	8.1 laisse sentir les émotions	surtout dans les dialogues
	8.2 crée un climat	volume de la voix
	8.3 amène l'effet désiré	ton enjoué, triste
9. Procédés particuliers	9.1 utilise des costumes	maquillage, masques, vêtements
	9.2 utilise un décor	quelques objets peuvent suffire
	9.3 utilise la musique	disque, chanson, bande sonore
	9.4 crée des effets sonores	bruits, voix
	9.5 utilise la lumière	obscurité, pénombre, etc.

GRILLE Nº 6

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À DISTRAIRE ET À ÉVOQUER L'IMAGINAIRE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 annonce son but						
	1.2 en annonçant son sujet						
	1.3 en donnant un titre						
2. Explicitation	2.1 décrit des faits réels						
	2.2 décrit des faits fictifs						
	2.3 décrit des circonstances						
	2.4 exprime un sentiment						
	2.5 exprime un souhait						
	2.6 fait des comparaisons						
	2.7 questionne						
3. Fermeture	3.1 questionne						
	3.2 apporte un dénouement						
	3.3 dégage une leçon						
Manière de dire							
4. Organisation	4.1 suit l'ordre des événements						
	4.2 suit l'ordre des associations d'images						
	4.3 établit une progression en vue d'un effet désiré						
5. Vocabulaire	5.1 utilise des mots imagés						
	5.2 utilise des mots qui évoquent des sentiments, des émotions						
	5.3 fait des jeux de mots						
6. Mimiques	6.1 exprime des émotions dans son visage						
	6.2 rend le caractère des personnages						
	6.3 ajoute de l'emphase						
7. Gestes	7.1 utilise le mime						
	7.2 exprime des émotions par ses gestes						
	7.3 illustre les faits						
	7.4 pointe des objets, des personnages						
	7.5 rend le caractère des personnages						
	7.6 ajoute de l'emphase						
8. Intonation	8.1 laisse sentir les émotions						
	8.2 crée un climat						
	8.3 amène l'effet désiré						
9. Procédés particuliers	9.1 utilise des costumes						
	9.2 utilise un décor						
	9.3 utilise la musique						
	9.4 crée des effets sonores						
	9.5 utilise la lumière						

5.2.7 L'observation de l'habileté à adapter son discours à l'interlocuteur

La capacité d'adapter son discours à l'interlocuteur fait partie de l'habileté à communiquer et commence à se développer dès que le jeune enfant commence à parler. Il parle pour être compris et adapte ce qu'il dit à ce qu'il perçoit des attentes, des besoins et des caractéristiques de ceux à qui il s'adresse et il établit un rapport qui fera qu'il sera compris. Dans la plupart de ses communications, quand l'enfant s'adresse à des personnes familières, qui font partie de son environnement habituel, il s'adapte spontanément, puisque c'est une condition nécessaire pour entrer en contact avec les autres et répondre à ses différents besoins. Il suffit d'observer comment un enfant déploie des stratégies différentes pour convaincre un parent et un ami pour s'en rendre compte.

À l'école, le nombre des interlocuteurs augmente et surtout, leurs caractéristiques, leurs besoins et leurs attentes sont de plus en plus diversifiés: il y a des pairs très familiers, d'autres qui le sont moins, des amis proches qui partagent un vécu scolaire et social semblable, des enfants qui ont des expériences scolaires, familiales et sociales très différentes, des enfants d'âges différents, des adultes, certains qui sont très familiers, d'autres plus distants, des adultes qui tiennent des rôles variés, des gens qui partagent des valeurs, des croyances et des attitudes plus ou moins semblables; il y a aussi, qui font partie de l'environnement moins immédiat, tous les enfants et les adultes qui entrent en contact les uns avec les autres, grâce à des projets et des expériences scolaires (correspondants, gens qu'on visite ou qu'on interviewe, visiteurs, etc.). Évidemment, plus ses interlocuteurs seront variés, plus l'élève aura d'occasions d'élargir sa connaissance des autres et d'ajuster sa stratégie aux besoins, aux caractéristiques et aux attentes de ceux-ci. Chaque fois, qu'il communique, le locuteur utilise la stratégie qu'il juge la meilleure; chaque fois qu'il objective sa communication et qu'il observe le "feed-back" de l'interlocuteur, il prend conscience de sa stratégie et il peut la modifier s'il la juge insatisfaisante.

En communication orale, surtout dans les échanges spontanés, le jeu des interactions entre les interlocuteurs amène le locuteur à s'ajuster et à ajouter au fur et à mesure les informations qui rendent la compréhension plus claire et plus juste. Il importe de considérer l'intention et les caractéristiques du contexte de communication: il y a des situations où une compréhension univoque est nécessaire alors qu'il y en a d'autres où le discours peut être moins précis, parce que c'est satisfaisant ainsi ou parce que la précision viendra autrement. Par exemple, expliquer un règlement demande une compréhension univoque chez le locuteur et l'interlocuteur alors qu'échanger des impressions sur un film peut être satisfaisant même si l'interlocuteur ne connaît pas toute l'intensité des émotions ressenties; si on élabore des solutions à un problème, il importe que chaque locuteur soit précis dans la formulation de ses hypothèses ou de ses suggestions pour que les interlocuteurs puissent les considérer, les évaluer et prendre une décision éclairée, alors que si on élabore le canevas d'une saynète, on peut se permettre plus de flou puisque la précision viendra au moment de monter la saynète. On ne peut donc observer la capacité d'un élève à ajuster son propos aux besoins de l'interlocuteur en faisant abstraction des autres composantes de la situation de communication.

De plus, quand on veut évaluer l'habileté d'un élève à ajuster son discours à l'interlocuteur, il est important de considérer le "feed-back" de ce dernier. Il est le mieux placé pour juger si l'information était suffisante et pertinente compte tenu de sa connaissance du sujet traité, si elle était adaptée à son âge et à sa connaissance de la langue et si le rapport qu'a voulu établir le locuteur a été satisfaisant.

Dans la grille qui suit, nous avons abordé l'observation par le biais des mêmes faits de communication que dans les grilles qui ont trait à l'intention, pour en faciliter l'utilisation. Les indices cependant sont différents; ce sont des indices qui renseignent sur la stratégie déployée par le locuteur pour répondre aux besoins d'informations de l'interlocuteur et pour signifier le rapport qu'il veut établir avec lui. Plus particulièrement, les indices 1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 4.1, 8.2 et 12.1 sont ceux

qui renseignent sur la capacité de tenir compte des besoins d'informations de l'interlocuteur; ces informations, non verbales aussi bien que verbales, sont adaptées dans la mesure où elles sont suffisantes et pertinentes; il s'agit d'évaluer si elles sont celles dont l'interlocuteur a besoin et si elles suffisent à lui faire comprendre le sujet traité. Les autres indices servent à observer la stratégie utilisée pour établir un rapport socio-affectif avec l'interlocuteur. Ce sont les expressions, les phrases, les parties du discours, les procédés para-verbaux qui visent à amorcer, entretenir et terminer le contact, à éveiller et maintenir l'intérêt, à susciter le "feed-back" et à y répondre, à établir une relation familière, personnelle ou distante. Ces procédés sont adaptés dans la mesure où ils satisfont les besoins socio-affectifs des interlocuteurs en présence.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX BESOINS DE L'INTERLOCUTEUR

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 annonce son intention ou son sujet 1.2 pique la curiosité de l'interlocuteur 1.3 réfère à une demande ou un commentaire de l'interlocuteur 1.4 réfère aux besoins, intérêts, goûts, opinions de l'interlocuteur	voir les grilles Nº 1 à 6 - voulez-vous que je vous raconte... - tu m'avais demandé... - c'est bien ça que tu veux savoir?... - je sais que vous aimez... comme tu le disais...
2. Explicitation	2.1 donne une information suffisante 2.2 choisit les informations selon l'âge et les intérêts de l'interlocuteur 2.3 puise ses exemples dans le vécu de l'interlocuteur 2.4 choisit des informations accessibles à l'interlocuteur 2.5 réfère explicitement à l'expérience de l'interlocuteur 2.6 réfère explicitement aux connaissances de l'interlocuteur 2.7 suscite le "feed-back" de l'interlocuteur 2.8 répond au "feed-back"	- vous avez sûrement déjà eu peur la nuit... - vous savez que... tu te rappelles... - tu comprends? qu'en penses-tu?...
3. Fermeture	3.1 réfère à la demande initiale de l'interlocuteur 3.2 suscite le "feed-back" 3.3 réagit au "feed-back"	- est-ce que ça répond à ta question?... - avez-vous des questions?...
Manière de dire		
4. Organisation	4.1 adopte une structure accessible à l'interlocuteur 4.2 donne des points de repère 4.3 interpelle l'interlocuteur 4.4 prévoit une place pour le "feed-back"	- ça c'est fini, maintenant... en le nommant, - c'est clair?... - à la fin, vous pourrez me poser des questions
5. Syntaxe	5.1 utilise une syntaxe adaptée à la compétence linguistique de l'interlocuteur	
6. Vocabulaire	6.1 utilise un vocabulaire accessible à l'interlocuteur 6.2 explique des termes spécialisés ou nouveaux 6.3 utilise un vocabulaire recherché 6.4 utilise un vocabulaire familier	

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
7. Mimiques	7.1 fait des mimiques susceptibles de maintenir l'intérêt	
8. Gestes	8.1 fait des gestes qui maintiennent le contact	touche, montre, pointe un interlocuteur
	8.2 fait des gestes qui explicitent ce qu'il dit	
9. Regard	9.1 regarde l'ensemble des interlocuteurs	
	9.2 regarde un ou quelques interlocuteurs dans un groupe	
	9.3 regarde les spectateurs et l'interlocuteur	dans un spectacle
10. Intonation	10.1 maintient l'attention par son intonation	
	10.2 adopte un ton familier	
	10.3 adopte un ton distant	
11. Débit	11.1 adopte un rythme qui facilite la compréhension	
	11.2 maintient l'intérêt par un rythme adapté	
12. Procédés particuliers	12.1 utilise des procédés non-verbaux adaptés à l'âge de l'interlocuteur	illustrations, mime, démonstration
	12.2 utilise des procédés qui personnalisent le contact	se rapproche, se place à la hauteur de l'interlocuteur, circule
	12.3 utilise des procédés qui maintiennent une distance	s'éloigne

GRILLE Nº 7

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX BESOINS DE L'INTERLOCUTEUR

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 annonce son intention ou son sujet						
	1.2 pique la curiosité de l'interlocuteur						
	1.3 réfère à une demande ou un commentaire de l'interlocuteur						
	1.4 réfère aux besoins, intérêts, goûts, opinions de l'interlocuteur						
2. Explicitation	2.1 donne une information suffisante						
	2.2 choisit les informations selon l'âge et les intérêts de l'interlocuteur						
	2.3 puise ses exemples dans le vécu de l'interlocuteur						
	2.4 choisit des informations accessibles à l'interlocuteur						
	2.5 réfère explicitement à l'expérience de l'interlocuteur						
	2.6 réfère explicitement aux connaissances de l'interlocuteur						
	2.7 suscite le "feed-back" de l'interlocuteur						
	2.8 répond au "feed-back"						
3. Fermeture	3.1 réfère à la demande initiale de l'interlocuteur						
	3.2 suscite le "feed-back"						
	3.3 réagit au "feed-back"						
Manière de dire							
4. Organisation	4.1 adopte une structure accessible à l'interlocuteur						
	4.2 donne des points de repère						
	4.3 interpelle l'interlocuteur						
	4.4 prévoit une place pour le "feed-back"						
5. Syntaxe	5.1 utilise une syntaxe adaptée à la compétence linguistique de l'interlocuteur						
6. Vocabulaire	6.1 utilise un vocabulaire accessible à l'interlocuteur						
	6.2 explique des termes spécialisés ou nouveaux						
	6.3 utilise un vocabulaire recherché						
	6.4 utilise un vocabulaire familier						

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
7. Mimiques	7.1 fait des mimiques susceptibles de maintenir l'intérêt						
8. Gestes	8.1 fait des gestes qui maintiennent le contact						
	8.2 fait des gestes qui explicitent ce qu'il dit						
9. Regard	9.1 regarde l'ensemble des interlocuteurs						
	9.2 regarde un ou quelques interlocuteurs dans un groupe						
	9.3 regarde les spectateurs et l'interlocuteur						
10. Intonation	10.1 maintient l'attention par son intonation						
	10.2 adopte un ton familier						
	10.3 adopte un ton distant						
11. Débit	11.1 adopte un rythme qui facilite la compréhension						
	11.2 maintient l'intérêt par un rythme adapté						
12. Procédés particuliers	12.1 utilise des procédés non-verbaux adaptés à l'âge de l'interlocuteur						
	12.2 utilise des procédés qui personnalisent le contact						
	12.3 utilise des procédés qui maintiennent une distance						

5.2.8 L'observation de l'habileté à adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication

Une personne peut être habile à concrétiser son intention, elle peut tenir compte de l'interlocuteur, si elle néglige de respecter les exigences du contexte de communication, sa communication ne produira pas l'effet désiré. Si elle dépasse la limite de temps que lui permet la situation, si, dans une discussion en groupe, elle parle quand bon lui semble, sans respecter le tour de parole, si elle utilise une langue soutenue alors qu'il s'agit d'un échange intime, son message ne sera peut-être pas aussi bien reçu qu'elle le désire.

Adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication c'est percevoir un certain nombre de facteurs qui ont une influence sur la communication et en tenir compte dans l'énoncé du discours. Considérant ces facteurs: le contexte dans lequel se déroule la communication, la durée, le moment, le nombre d'interlocuteurs, le caractère formel ou familier du contexte, les règles d'usage, le fait que les interlocuteurs se voient ou non, le fait que l'interlocuteur puisse réagir ou non, le locuteur peut soit accepter ces facteurs et se conformer aux exigences que lui impose le contexte, soit choisir de les utiliser pour produire un effet. Par exemple, un enfant demandera une permission immédiatement avant que sa mère quitte la maison pour aller travailler parce qu'il sait qu'elle accorde plus facilement une permission quand elle n'a pas de temps pour réagir; un autre préférera disposer les interlocuteurs en cercle autour de lui pour leur communiquer une expérience parce qu'il veut donner à son exposé un ton familier qui l'intimide moins. Si on veut que l'élève adapte son discours aux contraintes et aux exigences du contexte de communication, il faut lui proposer des situations dont les caractéristiques sont clairement définies; il faut aussi lui permettre de faire des expériences, de jouer avec ces facteurs pour en observer l'effet sur son discours. Par exemple, on peut lui proposer d'expliquer une expérience en sciences à un petit groupe de cinq élèves et à toute la classe pour qu'il observe les particularités de ces deux contextes et trouve des manières efficaces de communiquer ses informations compte tenu de ces particularités.

Pour observer la capacité d'adapter son discours aux exigences du contexte, on se sert des mêmes faits de communication que dans les grilles qui ont trait à l'intention, mais les indices sont différents. Les indices utilisés orientent l'observateur vers les particularités du contexte et l'incitent à observer le discours en regard de ces particularités; par exemple, l'observateur considère le temps dont dispose le locuteur et observe quelles informations il choisit de communiquer étant donné le temps alloué. Il importe que l'enseignant, qui veut observer la capacité de ses élèves à tenir compte des exigences du contexte, connaisse bien ces exigences s'il observe en situation spontanée et les délimite bien s'il observe en situation planifiée ou organisée.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX CARACTÉRISTIQUES DU CONTEXTE DE COMMUNICATION

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 situe son propos par rapport au contexte externe	- on sera en vacances bientôt, je ferai des suggestions de loisirs...
	1.2 situe son propos par rapport au contexte particulier de la situation	- je ne parlerai pas longtemps parce qu'on n'a pas le temps de...
	1.3 fait le lien avec des communications passées ou à venir	- j'ai fini la recherche dont je vous avais parlé l'autre jour...
	1.4 se présente si l'interlocuteur ne le voit pas ou ne le connaît pas	téléphone, cassette, interview, spectacle
2. Explicitation	2.1 respecte les limites de temps	
	2.2 choisit le moment qui convient	
	2.3 laisse de la place au "feed-back"	
	2.4 anticipe les réactions ou le "feed-back" s'il ne peut pas y laisser de place	- il y en a qui peuvent se demander si...
	2.5 remplace des informations visuelles par des informations verbales si l'interlocuteur ne le voit pas	- au téléphone: tu sais la grosse maison blanche au coin, c'est là que tu tournes...
	2.6 ajoute des informations qui donnent un caractère privé à la situation	- entre nous... - je vais te dire un secret...
	2.7 ajoute des informations qui donnent un caractère public à la situation	- chers parents, nous vous présentons notre parade de mode...
3. Fermeture	3.1 annonce la fin de son propos	- j'ai fini mon exposé...
	3.2 annonce une activité à venir en rapport avec sa communication	- je vous ai dit comment faire, maintenant vous pouvez vous pratiquer...
Manière de dire		
4. Organisation	4.1 structure son propos selon le nombre d'interlocuteurs	exposé structuré quand les interlocuteurs sont nombreux, plus souple dans un échange d'information
	4.2 respecte les règles d'usage	tour de parole dans une discussion; règles d'un débat, etc.
	4.3 situe la place du "feed-back"	- vous pourrez poser des questions à mesure si vous le désirez...
5. Syntaxe	5.1 donne un caractère formel par une syntaxe soutenue	
	5.2 donne un caractère familier par une syntaxe plus simple	

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
6. Vocabulaire	6.1 donne un caractère formel par un vocabulaire recherché	
	6.2 donne un caractère familier par un vocabulaire concret et familier	
	6.3 répète souvent les mots importants	dans un exposé ou quand les interlocuteurs ne se voient pas
7. Mimiques	7.1 ajuste des mimiques au type de communication	plus de mimiques dans un spectacle que dans un exposé
	7.2 donne un caractère formel ou familier par l'expression du visage	
8. Gestes	8.1 amplifie les gestes si les interlocuteurs sont nombreux	
	8.2 crée un climat familier par ses gestes	gestes de rapprochement
	8.3 a des gestes réservés pour créer un climat formel	
9. Débit	9.1 adopte un débit plus lent quand il s'adresse à un grand groupe	
	9.2 adopte un débit animé dans une discussion ou un échange	
10. Intonation et volume de voix	10.1 parle fort quand le nombre d'interlocuteurs l'exige	
	10.2 parle à voix plus basse dans un petit groupe	
	10.3 s'ajuste aux conditions spatiales	grande salle, petit local, etc.
	10.4 ajuste sa voix au climat désiré	
11. Procédés particuliers	11.1 utilise des procédés qui conviennent au caractère de la situation	support visuel, signe pour demander la parole
	11.2 utilise des procédés qui créent le climat désiré	disposition des lieux et des interlocuteurs, position assise ou debout

GRILLE N° 8

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX CARACTÉRISTIQUES DU CONTEXTE DE COMMUNICATION

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 situe son propos par rapport au contexte externe						
	1.2 situe son propos par rapport au contexte particulier de la situation						
	1.3 fait le lien avec des communications passées ou à venir						
	1.4 se présente si l'interlocuteur ne le voit pas ou ne le connaît pas						
2. Explicitation	2.1 respecte les limites de temps						
	2.2 choisit le moment qui convient						
	2.3 laisse de la place au "feed-back"						
	2.4 anticipe les réactions ou le "feed-back" s'il ne peut pas y laisser de place						
	2.5 remplace des informations visuelles par des informations verbales si l'interlocuteur ne le voit pas						
	2.6 ajoute des informations qui donnent un caractère privé à la situation						
	2.7 ajoute des informations qui donnent un caractère public à la situation						
3. Fermeture	3.1 annonce la fin de son propos						
	3.2 annonce une activité à venir en rapport avec sa communication						
Manière de dire							
4. Organisation	4.1 structure son propos selon le nombre d'interlocuteurs						
	4.2 respecte les règles d'usage						
	4.3 situe la place du "feed-back"						
5. Syntaxe	5.1 donne un caractère formel par une syntaxe soutenue						
	5.2 donne un caractère familier par une syntaxe plus simple						

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
6. Vocabulaire	6.1 donne un caractère formel par un vocabulaire recherché						
	6.2 donne un caractère familier par un vocabulaire concret et familier						
	6.3 répète souvent les mots importants						
7. Mimiques	7.1 ajuste des mimiques au type de communication						
	7.2 donne un caractère formel ou familier par l'expression du visage						
8. Gestes	8.1 amplifie les gestes si les interlocuteurs sont nombreux						
	8.2 crée un climat familier par ses gestes						
	8.3 a des gestes réservés pour créer un climat formel						
9. Débit	9.1 adopte un débit plus lent quand il s'adresse à un grand groupe						
	9.2 adopte un débit animé dans une discussion ou un échange						
10. Intonation et volume de voix	10.1 parle fort quand le nombre d'interlocuteurs l'exige						
	10.2 parle à voix basse dans un petit groupe						
	10.3 s'ajuste aux conditions spatiales						
	10.4 ajuste sa voix au climat désiré						
11. Procédés particuliers	11.1 utilise des procédés qui conviennent au caractère de la situation						
	11.2 utilise des procédés qui créent le climat désiré						

REMERCIEMENTS

La Direction de l'évaluation pédagogique tient à remercier les rédactrices de ce document:

- Françoise DULUDE
- Lyne MARTIN

Elle remercie également les personnes suivantes pour leur collaboration:

- Ginette BERNIER, graphiste
- Suzanne CASTONGUAY, participation à l'expérimentation
- Sylvie GAGNON, participation à l'expérimentation
- Denis LEVASSEUR, analyse des textes en lecture
- Lorraine NOBERT, collaboration à la partie sur la communication orale
- Michel PAGÉ, consultant, Université de Montréal
- Gilles PRIMEAU, consultant, C.É.C.M.
- Eugène TAUVIF, graphiste

ainsi que les commissions scolaires qui ont participé à l'expérimentation:

- C.É.C.M.
- Commission scolaire Saint-Exupéry
- Commission scolaire Deux-Montagnes

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

8384-1417